

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Το Αθλητικό Σωματείο ως χώρος διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης παιδιών της
προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας»

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΔΗΜΑΚΟΣ

Επιβλέπων Καθηγητής

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΑΥΓΕΡΙΝΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2015

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν ο αθλητισμός, ως κοινωνικό φαινόμενο όταν επιτελείται μέσα σε ένα αθλητικό κοινωνικό φορέα όπως το αθλητικό σωματείο διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Για τον σκοπό αυτό μελετήθηκαν 190 παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε έναν ετήσιο προπονητικό πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης δύο κολυμβητικών Συλλόγων. Καταγράφηκαν οι παρατηρούμενες συμπεριφορές των παιδιών στην διάρκεια της προπόνησης (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) και στην διάρκεια της καθημερινής τους ζωής (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας οι παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις αφορούσαν συμπεριφορές πειθαρχίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας, θάρρους, συναίνεσης και χαλαρότητας περιβάλλοντος που εκδηλώνουν τα παιδιά στην διάρκεια των προπονήσεων. Επίσης οι κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις, αφορούσαν συμπεριφορές αλληλεγγύης, συνεργασίας, θάρρους, συναίνεσης και χαλαρότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά στην διάρκεια της καθημερινής τους ζωής. Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής, το κριτήριο t για ανεξάρτητα και εξαρτημένα δείγματα για τις διαφορές και ο δείκτης Pearson r . Με βάση τα ευρήματα της έρευνας τα περισσότερα παιδιά παρουσίαζαν θετικές παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις στο τέλος του ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης ενώ παράλληλα εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών πριν και μετά την συμμετοχή τους στο ετήσιο πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης.

Λέξεις - κλειδιά:

Κοινωνικοποίηση, Διαπαιδαγώγηση, Αθλητικό σωματείο, Κολυμβητικό σωματείο

Summary

The aim of this thesis is to inquire whether sports, when performed within a sports social society such as the sports club, educates and contributes to the socialization of the kids of preschool age.

For the above purpose, 190 kids of preschool age were evaluated within the framework of an annual swimming learning & training program of two swimming clubs.

The kid's behaviors were recorded in the following way: their pedagogic-social reactions during training session, and social-emotional reactions, during everyday life.

Within the framework of this Thesis, the pedagogic-social reactions refer to behaviors of solidarity, discipline, cooperation, courage, consensus, and laxity that kids expressed during their training.

The social-emotional reactions refer to behaviors that kids expressed during their everyday lives.

For data statistical analysis, we have used descriptive statistics rates, the t criterion for independent and subordinate samples for contrasts, and lastly, the Pearson r rate.

Based on the findings of this study, most kids displayed positive pedagogic-social and social-emotional reactions at the end of the program. In addition, statistically important correlations appeared between the kids observed reactions before and after their training.

Key Words:

Socialization, Education, Sport Club, Swimming Club

Ευχαριστίες

Η επιτυχής ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής οφείλεται στην βοήθεια και την συμπαράσταση κάποιων προσώπων που θα ήθελα να ευχαριστήσω. Καταρχήν τον επιβλέποντα καθηγητή Κο Θεόδωρο Αυγερινό που λειτούργησε όχι μόνο ως μέντορας αλλά και ως εμπνευστής σε όλη μακρά και επίπονη αυτή πορεία. Τα μέλη της συμβουλευτικής μου επιτροπής, Κο Ιωάννη Σταμίρη που αρχικά μετείχε, και τους Κο Θεόδωρο Εξαρχάκο και Κα Μαρία Τσουβαλά. Τέλος τους προπονητές του Πανιωνίου Γ.Σ. και του Αθλητικού Ομίλου Παλαιού Φαλήρου για την άψογη συνεργασία που είχαμε και βεβαίως του γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
1.1. Το ερευνητικό πεδίο της εργασίας.....	9
1.2. Η προβληματική της εργασίας.....	11
1.3. Η σημαντικότητα της εργασίας.....	13
1.4. Η δομή της εργασίας.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	15
2.1. Παιδαγωγική προσχολικής ηλικίας και σπορ.....	16
2.2. Το φαινόμενο του αθλητισμού και των σπορ.....	17
2.3. Το αθλητικό σωματείο.....	21
2.4. Το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο των σπορ.....	22
2.5. Το φαινόμενο της διαπαιδαγώγησης στο πλαίσιο των σπορ.....	24
2.6. Εμπειρικές έρευνες σχετικές με την κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο του αθλητικού σωματείου.....	27
2.7. Εμπειρικές έρευνες σχετικές με την κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο των σπορ.....	28
2.8. Εμπειρικές έρευνες σχετικές με την διαπαιδαγώγηση στο πλαίσιο των σπορ.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΚΟΠΟΣ – ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	35
3.1. Στοιχειοθέτηση του ερευνητικού σκοπού.....	35
3.2. Διατύπωση της υπόθεσης της έρευνας.....	37
3.3. Λειτουργικοί ορισμοί.....	37
3.4. Ανακεφαλαίωση διερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	42
4.1. Ερευνητική στρατηγική.....	42
4.2. Το κοινωνικό πλαίσιο.....	42
4.3. Πληθυσμός – Δείγμα – Μέθοδος δειγματοληψίας.....	43
4.5. Συλλογή δεδομένων.....	43
4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	44
4.7. Ανάλυση δεδομένων.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. – ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....	47
5.1 Γενικά στοιχεία.....	47
5.2 Οι παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις.....	48
5.2.1. Πειθαρχία Α' στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	48
5.2.2. Πειθαρχία Α' στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	49

5.2.3. Πειθαρχία Β' στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	51
5.2.4. Πειθαρχία Β' στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	51
5.2.5. Αλληλεγγύη στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	53
5.2.6. Αλληλεγγύη στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	54
5.2.7. Συνεργασία στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	56
5.2.8. Συνεργασία στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	56
5.2.9. Θάρρος στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	58
5.2.10. Θάρρος στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	59
5.2.11. Χαλαρότητα περιβάλλοντος στην αρχή του ετήσιου προπονητικού προγράμματος.....	61
5.2.11. Χαλαρότητα περιβάλλοντος στο τέλος του ετήσιου προπονητικού προγράμματος.....	62
5.2.12. Συναίνεση στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	63
5.2.12. Συναίνεση στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	64
5.3. Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις.....	66
5.3.1. Αλληλεγγύη στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	66
5.3.2. Αλληλεγγύη στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	66
5.3.3. Συνεργασία στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	68
5.3.4. Συνεργασία στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	69
5.3.6. Θάρρος στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	71
5.3.7. Θάρρος στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	71
5.3.8. Χαλαρότητα περιβάλλοντος στην αρχή του ετήσιου προπονητικού.....	73
5.3.8. Χαλαρότητα περιβάλλοντος στο τέλος του ετήσιου προπονητικού.....	74
5.3.9. Συναίνεση στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	76
5.3.10. Συναίνεση στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	76
5.4. Διαφορές στις παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις	79
5.4.1. Διαφορές στις παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις.....	83
5.4.2. Διαφορές στις κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις.....	86

5.4.3. Διαφυλικές διαφορές.....	89
5.5. Συσχέτιση παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. – ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ.....	101
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	104
Παράρτημα.....	121

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων φύλου παιδιών των συμμετεχόντων.....	47
Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «πειθαρχίας α» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	48
Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «πειθαρχίας α» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	49
Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «πειθαρχίας β» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	51
Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «πειθαρχίας β» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	52
Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «αλληλεγγύης» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	53
Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «αλληλεγγύης» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	54
Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συνεργασία» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	56
Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	57
Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «θάρρος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	58
Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	59
Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «χαλαρότητας περιβάλλοντος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	61
Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «χαλαρότητας περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	62

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συναίνεση» στην αρχή του προπονητικού κύκλου.....	63
Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του προπονητικού κύκλου.....	64
Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «αλληλεγγύη» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	66
Πίνακας 17 Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «αλληλεγγύη» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	67
Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συνεργασία» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	68
Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	69
Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «θάρρος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	71
Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	72
Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «χαλαρότητα περιβάλλοντος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	73
Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «χαλαρότητα περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	74
Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συναίνεση» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	76
Πίνακας 25: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	77
Πίνακας 26 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «Πειθαρχία» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	83
Πίνακας 27 Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής «Αλληλεγγύη» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	84
Πίνακας 28 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «Συνεργασία» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	84
Πίνακας 29 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «Θάρρος» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	85
Πίνακας 30 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «συναίνεση» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	85

Πίνακας 31 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «χαλαρότητα» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	86
Πίνακας 32 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «αλληλεγγύη» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	86
Πίνακας 33 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «συνεργασία» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	87
Πίνακας 34 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «θάρρος» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	87
Πίνακας 35 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «συναίνεση» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	88
Πίνακας 36 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «χαλαρότητα» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	89
Πίνακας 37 Κριτήριο t ανεξαρτήτων δειγμάτων ως προς το φύλο, στην αρχή του προπονητικού κύκλου.....	89
Πίνακας 38 Περιγραφικά στατιστικά των απαντήσεων των ανεξαρτήτων δειγμάτων, ως προς το φύλο, στην αρχή του προπονητικού κύκλου.....	90
Πίνακας 39 Κριτήριο t ανεξαρτήτων δειγμάτων ως προς το φύλο, στο τέλος του προπονητικού κύκλου.....	91
Πίνακας 40: Αποτελέσματα συσχέτισης του συνόλου των παρατηρούμενων στοιχείων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών στην αρχή και το τέλος.....	92
Πίνακας 41: Αποτελέσματα συσχέτισης του συνόλου των επιμέρους παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών στην αρχή.....	93
Πίνακας 42: Αποτελέσματα συσχέτισης του συνόλου των επιμέρους παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών στο τέλος.....	94

Λίστα Σχημάτων

Σχήμα 1: Διάγραμμα συχνοτήτων φύλου παιδιών των συμμετεχόντων.....	48
Σχήμα 2: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων «πειθαρχίας α» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	49
Σχήμα 3: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «πειθαρχίας α» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	50

Σχήμα 4: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «πειθαρχίας α» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	50
Σχήμα 5: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «πειθαρχίας β» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	51
Σχήμα 6: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «πειθαρχίας β» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	52
Σχήμα 7 Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «πειθαρχίας β» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	53
Σχήμα 8: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύης» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	54
Σχήμα 9: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύης» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	55
Σχήμα 10: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύης» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	55
Σχήμα 11: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	56
Σχήμα 12: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	57
Σχήμα 13: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	58
Σχήμα 14: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	59
Σχήμα 15: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	60
Σχήμα 16: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	60
Σχήμα 17: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητας περιβάλλοντος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	61
Σχήμα 18: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητας περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	62
Σχήμα 19: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητας περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	63
Σχήμα 20: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στην αρχή του προπονητικού κύκλου.....	64

Σχήμα 21: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του προπονητικού κύκλου.....	65
Σχήμα 22: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του προπονητικού κύκλου.....	65
Σχήμα 23: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύη» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	66
Σχήμα 24: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύη» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	67
Σχήμα 25: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύη» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	68
Σχήμα 26: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	69
Σχήμα 27: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	70
Σχήμα 28: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	70
Σχήμα 29: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	71
Σχήμα 30: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	72
Σχήμα 31: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	73
Σχήμα 32: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητα περιβάλλοντος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	74
Σχήμα 33: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητα περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	75
Σχήμα 34: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητα περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	75
Σχήμα 35: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	76
Σχήμα 36: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	77
Σχήμα 37: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου.....	78

Σχήμα 38.....	79
Σχήμα 39.....	80
Σχήμα 40.....	80
Σχήμα 41.....	80
Σχήμα 42.....	80
Σχήμα 43.....	81
Σχήμα 44.....	81
Σχήμα 45.....	81
Σχήμα 46.....	81
Σχήμα 47.....	82
Σχήμα 48.....	82
Σχήμα 49.....	82
Σχήμα 50.....	82
Σχήμα 51.....	82
Σχήμα 52.....	82

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το ερευνητικό πεδίο της εργασίας

Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι γνωστικές και οι κοινωνικές δεξιότητες στην ζωή των ανθρώπων, και ειδικότερα στην κοινωνική και οικονομική τους επιτυχία, έχει ευρέως αναγνωριστεί και από την επιστημονική κοινότητα και από την κοινή γνώμη (Murnane, Willett, & Levy, 1995· Cawley, Heckman, Lochner, & Vytlačil, 2000· Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006· Borghans, Meijers, & terWeel, 2008). Επιπλέον είναι αποδεκτό, ότι αυτές οι γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες θεμελιώνονται και αναπτύσσονται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου (Cunha, Heckman, Lochner, & Masterov, 2006· Heckman & Masterov, 2007· Currie & Almond, 2011). Η συμβολή της τυπικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη αυτών των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων έχει ευρέως μελετηθεί (Altonji, 1995· Cunha, Heckman, Lochner, & Masterov, 2006), η συμβολή όμως δραστηριοτήτων εκτός τυπικής εκπαίδευσης είναι θέμα ανοικτό προς διερεύνηση.

Μία από τις δημοφιλείς δραστηριότητες εκτός σχολείου για τα παιδιά είναι η ενασχόληση με τα σπορ. Δεν είναι τυχαίο ότι σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., το ποσοστό των παιδιών 6 έως 14 ετών που συμμετέχουν σε δραστηριότητες με σπορ εκτός τυπικής εκπαίδευσης ανέρχεται σε 55% και στην Γερμανία σε 70% (Kutteroff & Behrens, 2006). Παρόλο όμως που τα σπορ, αποτελούν μια πολύ δημοφιλή δραστηριότητα για τα παιδιά, οι εμπειρικές έρευνες που διερευνούν την επίδραση αυτών των δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη των γνωστικών και οι κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι λίγες (Bredemeier, & Shields, 2006). Ειδικότερα οι έρευνες της επίδρασης αυτών των δραστηριοτήτων στα στάδια της προσχολικής ηλικίας είναι σπάνιες. Το πεδίο της παρούσας έρευνας μπορεί να προσδιοριστεί καταρχήν στο πλαίσιο αυτών των ερευνών.

Μια από τις βασικές θεωρητικές έννοιες που χρησιμοποιεί η κοινωνιολογία στην μελέτη των κοινωνικών φαινομένων είναι αυτή της κοινωνικοποίησης. Οι Eitzen και Sage έχουν περιγράψει την κοινωνικοποίηση ως «μια διαδικασία μάθησης αλλά και προσαρμογής του ατόμου σε ένα δεδομένο κοινωνικό σύστημα» (1987: 77), ενώ ο Coakley ως «την ενεργητική διαδικασία μάθησης που συντελείται όταν τα αλληλεπιδρούμε με άλλα άτομα και εξοικειωνόμαστε με τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο ζούμε» (2001: 82). Ως κοινωνικοποίηση συνήθως λοιπόν ορίζεται η διαδικασία μάθησης από μεριάς των ατόμων των δεξιοτήτων, αξιών, κινήτρων συμπεριφορών ρόλων αλλά και όλων των στοιχείων της κουλτούρας που είναι απαραίτητα για να λειτουργήσουν αυτά με επάρκεια μέσα στην

κοινωνία (Maccoby, 2007: 13). Η κοινωνικοποίηση δηλαδή είναι η διαδικασία με την οποία κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες και αξίες μεταδίδονται από την κοινωνία στα άτομά της και εσωτερικεύονται από αυτά. (Ritzer, 2005: 772-3). Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι μια συνεχής διαδικασία σε όλο το χρονικό διάστημα της ζωής του ανθρώπου (Arnett, 2007: 208) αλλά μπορεί να χωρισθεί σε πρωτογενή δευτερογενή και τριτογενή.

Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα στην παιδική και εφηβική φάση της ζωής του ανθρώπου ενώ η δευτερογενής και τριτογενής στην ενήλικη (Mortimer & Simmons, 1978). Όπως επισημαίνουν οι Mortimer και Simmons (1978) η πρωτογενής διαφέρει από την δευτερογενή και την τριτογενή στο περιεχόμενο, στο πλαίσιο και στην απόκριση.

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο η πρωτογενής έχει στόχο τον έλεγχο των βιολογικών ενστίκτων ενώ η δευτερογενής αφορά εξειδικευμένους ρόλους και συμπεριφορές όπως για παράδειγμα αυτές που σχετίζονται με την εργασία. Σε ό,τι αφορά το πλαίσιο, στην πρωτογενή που συμβαίνει στις μικρές ηλικίες, το παιδί προσλαμβάνει άμεσα και καθαρά τη θέση του μαθητευόμενου στο πλαίσιο της οικογένειας ή του σχολείου ενώ στην δευτερογενή και τριτογενή που συμβαίνει στην ενήλικη ζωή, ο ενήλικας προσλαμβάνει το στάτους του μαθητευόμενου παρότι έχει αποδεχθεί το ρόλο του ενήλικα. Τέλος σε ό,τι αφορά την απόκριση το παιδί και ο έφηβος είναι περισσότερο εύπλαστοι από τους ενήλικες. Παράλληλα στον ενήλικα η κοινωνικοποίηση είναι σε σημαντικό βαθμό ελεγχόμενη από τον ίδιο και εθελοντική.

Οι έρευνες γύρω από την κοινωνικοποίηση είναι πολλές (Arnett, 2001, 2003· Brown, J. D. 2006· Facio & Micocci, 2003· Mayseless & Scharf, 2003). Μεγαλύτερη όμως έμφαση έχει δοθεί από ερευνητές στους νέους και στα παιδιά και ειδικότερα στην κοινωνικοποίηση που συντελείται μέσα στην οικογένεια το σχολείο, τις ομάδες συνομήλικων κ.ά. (Arnett, 1995· Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990). Στο χώρο των σπορ και της σωματικής αγωγής οι έρευνες καλύπτουν και το πεδίο των ενηλίκων (Yamaguchi, 1984· Shephard, & Cox, 1980) και το πεδίο των παιδιών και νέων (Rees, Howell, & Miracle, 1990· Spady, 1970· Melnick, Vanfossen, & Sabo, 1988· Sabo, Melnick, & Vanfossen, 1993· MacPhail & Kirk, 2006). Χαρακτηριστικά θέματα που έχουν απασχολήσει τους ερευνητές σε σχέση με την κοινωνικοποίηση είναι α) τα στερεότυπα της αρρενωπότητας και θηλυκότητας μέσα από τα σπορ (Bricknell, 1999· Bryson, 1987· Connell, 1990· Mennesson, 2000· Wright & Clarke, 1999) β) η εικόνα του ανθρώπινου σώματος μέσα από τα σπορ (Gard & Meyenn, 2000· Sparkes, 1999) και γ) ο εθνικισμός και ο ρατσισμός (Bains, & Johal, 1998· Cashmore, 1982· Chappell, Jones, & Burden, 1996· Loy, & McElvogue, 1970).

Ο όρος παιδαγωγική παρότι χρησιμοποιείται σχεδόν σε όλες τις γλώσσες είτε, έχει αρνητικές υποδηλώσεις είτε έχει πολλές διαφορετικές και αλληλοσυγκρουόμενες σημασίες Mortimore (1999). Όπως επισημαίνει ο Mortimore (1999: 3) η παιδαγωγική εμπεριέχει την προοπτική του μάθησης και όχι μόνο της διδασκαλίας και μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να προσεγγιστεί ως η συνειδητή δράση ενός ατόμου που αποσκοπεί στην ενίσχυση της διαδικασίας της μάθησης που ακολουθεί ένα άλλο άτομο. Ακολουθώντας αυτή την συλλογιστική οι Siraj-Blatchford και Sylva (2002) θεωρούν ότι η παιδαγωγική αφορά και την διδασκαλία και την ανάπτυξη μαθησιακού περιβάλλοντος. Από την έννοια της παιδαγωγικής προκύπτει και αυτή της διαπαιδαγώγησης που ταυτίζεται συνήθως με τις σκόπιμες ενέργειες των ενήλικων που στόχο έχουν την σωματική, πνευματική, κοινωνική, ηθική και αισθητική ανάπτυξη της προσωπικότητάς και του χαρακτήρα των νεαρών και αναπτυσσόμενων ατόμων της κοινωνίας. Με αυτή την έννοια η έννοια της διαπαιδαγώγησης δεν ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση αλλά έχουν σχέση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα αν η διαπαιδαγώγηση αναφέρεται στις διαδικασίες ανάπτυξης της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του ατόμου, η κοινωνικοποίηση αναφέρεται στις διαδικασίες εναρμόνισης του ατόμου αυτής με την κουλτούρα της κοινωνίας. Επειδή όμως η ανάπτυξη της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του ατόμου είναι μια διαδικασία που συντελείται μέσα στην κοινωνία οι δύο διαδικασίες είναι στην ουσία αλληλοεπηρεαζόμενες.

Στο χώρο των σπορ και της φυσικής αγωγής η συμμετοχή των παιδιών στον αθλητικό σύλλογο και στα αθλητικά δρώμενα γενικότερα, έχει εκπαιδευτικό στόχο (Siedentop, 1999) και συνεπώς στοχεύει στην κοινωνικοποίηση και τη διαπαιδαγώγηση τους. Το πεδίο λοιπόν της παρούσας έρευνας εδράζει και στην κοινωνικοποίηση και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών στο πλαίσιο του αθλητικού σωματείου, των σπορ και της φυσικής αγωγής.

1.2. Η προβληματική της εργασίας

Η αθλητική δραστηριότητα συμβάλλει αποφασιστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των ανθρώπων και ειδικότερα της νεολαίας. Ο αθλητισμός, με την ευρεία έννοια του όρου, είναι κάθε συνειδητή κινητική δραστηριότητα που αποβλέπει στην ψυχαγωγία ή στην αγωνιστική επικράτηση. Επομένως, η άθληση στο πλαίσιο της κοινωνίας ωθεί στην κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση. Είναι η κάθε μορφής φυσική και πνευματική δραστηριότητα που προϋποθέτει μεθοδική προετοιμασία. Εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων και πειθαρχία που έχει ως βάση τα στοιχεία του συναγωνισμού και του ανταγωνισμού και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής επίδοσης (Αυγερινός, 2007: 102).

Η αθλητική δραστηριότητα, τώρα, στα μικρά παιδιά είναι μία κινητική δραστηριότητα που πραγματοποιείται με τη συμμετοχή τους σε κινητικά παιχνίδια, γυμναστικές ασκήσεις, φυσιολατρικές δραστηριότητες και σε κάθε μορφής αθλητική αγωνιστική προσπάθεια. Η πολυμορφικότητα των εκφράσεων, καθώς και η πολλαπλότητα των στόχων του αθλητισμού, οι οποίες τον ορίζουν, τον διακρίνουν σε δύο κύριες μορφές, στον: (α) μαζικό αθλητισμό και (β) αγωνιστικό αθλητισμό (Τριπόδης, 2006: 1-6)

Με αυτή τη διάκριση φαίνεται καθαρά ότι ο αθλητισμός αποκτά κοινωνιολογικό ενδιαφέρον και αντιμετωπίζεται ως μία κοινωνική διαδικασία μέσω της οποίας παράγονται πολιτισμικά προϊόντα. Αυτός είναι και ο λόγος που δημιουργήθηκαν διάφορων ειδών αθλητικά οικοδομήματα (σωματείο, ένωση, ομοσπονδία).

Τα αθλητικά σωματεία είναι ίσως οι μόνοι χώροι σήμερα που προσφέρουν ευκαιρίες για έντονης μορφής σωματική δραστηριότητα με ασφάλεια για όλα τα παιδιά, αφού υπάρχει για το καθένα από αυτά ξεχωριστά ένα σπορ. Από έρευνες που έχουν γίνει στην Αμερική (Heldstrom & Gould, 2004: 3) έχει υποστηριχτεί ότι τα σπορ στους νέους ανθρώπους έχουν σημαντικά φυσικά, κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη για τα εκατομμύρια παιδιά και νεαρά άτομα που ασχολούνται με αυτά. Αν, μάλιστα, σε αυτόν τον ισχυρισμό προσθέσουμε και τα μεγάλα ποσοστά παχύσαρκων παιδιών που εμφανίζονται στην Αμερική (και όχι μόνο), διαπιστώνουμε ότι τα σπορ στους νέους παίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην υγεία και την ανάπτυξή τους.

Ταυτόχρονα, όμως, η ενασχόληση των παιδιών με τα σπορ μέσα σε ένα αθλητικό σωματείο τους δίνει την ευκαιρία να ψυχαγωγηθούν, να αποκτήσουν φίλους, να συγκινηθούν ή να ενθουσιαστούν, καθώς και να αποκτήσουν καλή φυσική κατάσταση. Αξίζει, όμως, να τονιστεί ιδιαίτερα το στοιχείο της κοινωνικοποίησης που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσα στο αθλητικό σωματείο. Αυτή συνίσταται στην κοινωνικότητα, συντροφικότητα, αλληλεγγύη, πειθαρχία, υπακοή, άμιλλα, αγωνιστικότητα, επιμονή και εμμονή στον στόχο. Ως γνωστόν, χαρακτηριστικό του αθλητισμού είναι η άμιλλα, ο αγώνας για τη νίκη και η επίτευξη της υψηλής επίδοσης (θα αναλυθούν όλα αυτά στο θεωρητικό μοντέλο της εργασίας). Η άθληση σε συλλόγους συνήθως έχει τη μορφή του συναγωνισμού και γίνεται μεταξύ συνομηλίκων παιδιών σε διάφορα αθλήματα..

Στην βάση όλων των παραπάνω η προβληματική της εργασίας αναφέρεται στο αν ο αθλητισμός, ως κοινωνικό φαινόμενο όταν επιτελείται μέσα σε ένα αθλητικό κοινωνικό φορέα όπως το αθλητικό σωματείο διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί τα παιδιά. Ιδιαίτερα δε τα της προσχολικής ηλικίας.

1.3. Η σημαντικότητα της εργασίας

Η σημαντικότητα μιας οποιασδήποτε έρευνας εδράζει πάνω σε δύο τουλάχιστον σκέλη. Το πρώτο αφορά το πόσο σημαντική είναι η έρευνα από θεωρητικής άποψης, και το δεύτερο το πόσο σημαντική είναι από πρακτικής άποψης. Τι εννοούμε όμως όταν μιλάμε για σημαντικότητα από θεωρητικής άποψης και τι από πρακτικής.

Κάθε επιστημονική έρευνα είτε στηρίζεται σε κάποια θεωρία και προσπαθεί να την επαληθεύσει ή ορθότερα να την διαψεύσει, είτε προσπαθεί να δομήσει μία θεωρία. Συνεπώς, κάθε έρευνα για να είναι σημαντική από θεωρητικής άποψης πρέπει είτε να επαληθεύει/διαψεύδει μία θεωρία είτε να δομεί μια τέτοια. Σε μία έρευνα επισκόπησης των Hinkley, Crawford, Salmon, Okely, & Hesketh, (2008) αναφέρεται ότι οι πρώτες έρευνες για τις σωματικές δραστηριότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας δημοσιεύτηκε το 1980 και ότι το 70% των ερευνών που έχουν γίνει στο αντικείμενο αυτό έχουν γίνει μετά το 2001. Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι το ερευνητικό πεδίο είναι πολύ πρόσφατο. Συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι ότι δεν έχουν εμφανισθεί ακόμη, αυτοτελείς και αυτόνομες θεωρίες ή μοντέλα για αυτό το θέμα. Η έρευνα είναι ακόμη στο επίπεδο των περιγραφικών κυρίως μελετών. Τέτοια στην ουσία είναι και η παρούσα μελέτη φιλοδοξώντας να συμβάλλει στην εμβάθυνση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα σπορ.

Υποστηρίχθηκε παραπάνω ότι μια έρευνα πρέπει να έχει και πρακτική σημαντικότητα. Αυτή είναι μια βασική διαφορά της εκπαιδευτικής έρευνας από τις άλλες μορφές κοινωνικής έρευνας. Συγκεκριμένα η πρακτική σημαντικότητα δεν μπορεί να αφορά μόνο στην κατανόηση ενός φαινομένου αλλά και στις πιθανές εφαρμογές του ή τις επιπτώσεις του στην ανθρώπινη πράξη. Εδώ ακριβώς εδράζει και η πρακτική σημαντικότητα της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα φιλοδοξεί να βοηθήσει τους προπονητές και τους γονείς να προσανατολίσουν την συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετέχουν στα σπορ και ειδικότερα όταν αρχίζουν να μαθαίνουν ή να μυσούνται σε ένα άθλημα.

1.4. Η δομή της εργασίας

Η εργασία εμπεριέχει εκτός της εισαγωγής άλλα έξι κεφάλαια. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εκτενής θεωρητική ανάλυση καταρχήν των εννοιών που απαρτίζουν τον πυρήνα της εργασίας. Παράλληλα γίνεται κριτική επισκόπηση, και παρουσίαση συναφών με την παρούσα ερευνών. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και οι υποθέσεις της εργασίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική στρατηγική της έρευνας, το δείγμα της, τα μέσα συλλογής των δεδομένων και ο

τρόπος ανάλυσής τους. Στο κεφάλαιο που τιτλοφορείται «Ευρήματα» παρουσιάζονται αναλυτικά όλα τα δεδομένα της έρευνας και η στατιστική τους ανάλυση. Στο επόμενο κεφάλαιο συζητιόνται όλα τα παραπάνω ενώ στο τελευταίο εκτός από την παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων προτείνονται νέες περαιτέρω έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο αρχικά αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας στην συνέχεια παρουσιάζονται οι αντίστοιχες, οι συναφείς ή οι σχετικές εργασίες και τέλος διατυπώνονται τα ερευνητικά της ερωτήματα. Πριν από όλα όμως πρέπει να γίνουν μερικές κρίσιμες επισημάνσεις και για το θεωρητικό πλαίσιο και για τις συναφείς ή σχετικές εργασίες.

Ο όρος θεωρία είναι αρχαίο-ελληνικός και σήμαινε την αποστολή πρέσβων σε θρησκευτικές τελετές άλλων πόλεων, τους πανελληνίους αγώνες και στην λήψη χρησμού από τα Μαντεία. Ο Πλάτων όμως της έδωσε το νόημα του φιλοσοφικού στοχασμού (Μπαμπινιώτης, 2002: 754). Στην ελληνιστική κοινή γλώσσα ο όρος χρησιμοποιείτο ως το αντίθετο της πρακτικής. Στην σύγχρονη επιστήμη ο όρος σημαίνει ένα σύστημα λογικώς συνεπών προτάσεων που εμπεριέχουν θεωρητικές κατασκευές και ενδεχομένως νόμους που εξηγούν ή ερμηνεύουν ένα φαινόμενο. Συνήθως αυτές οι νοητικές κατασκευές έχουν την μορφή θεωρητικών μοντέλων. Τέτοιο μοντέλο είναι για παράδειγμα το δομικό μοντέλο των στάσεων που εξηγεί πως σχετίζονται οι στάσεις με τις συμπεριφορές (McLeod, 2009). Η ύπαρξη ενός τέτοιου μοντέλου δίνει την δυνατότητα εμπειρικής διερεύνησης σχέσεων αιτίας-αιτιατού. Το θεωρητικό πλαίσιο μιας εργασίας κάποιες φορές εμπεριέχει τέτοια θεωρητικά μοντέλα. Στο πλαίσιο όμως της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε για την παρούσα εργασία δεν εντοπίσθηκε ένα τέτοιο θεωρητικό μοντέλο. Στις περιπτώσεις αυτές, όπου δεν υπάρχει ένα ρητά διατυπωμένο θεωρητικό μοντέλο που εξηγεί το υπό διερεύνηση φαινόμενο, απαιτείται η διασάφηση των βασικών εννοιών του ερευνητικού προβλήματος, ήτοι στην παρούσα έρευνα των εννοιών του αθλητικού σωματείου, της κοινωνικοποίησης και της διαπαιδαγώγησης. Επιπλέον και για να γίνει δυνατή η πληρέστερη ανάλυση αυτών των εννοιών διερευνώνται και γενικότερες έννοιες του αθλητισμού και των σπορ.

Σε ότι αφορά την ανασκόπηση των συναφών ερευνών πρέπει να επισημανθεί το εξής: Στο πλαίσιο της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας εντοπίσθηκαν δύο μόνο αντίστοιχες με την παρούσα έρευνα. Με τον όρο αντίστοιχες έρευνες ορίζονται έρευνες που μελετούν την επίδραση του αθλητικού σωματείου ως παράγοντα κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης. Δύο είναι τα πιθανά αίτια αυτής της έλλειψης. Καταρχήν στις Η.Π.Α. και στον Καναδά όπου πραγματοποιούνται και οι περισσότερες έρευνες δεν υπάρχει το αθλητικό σωματείο με τον τρόπο που υπάρχει στην Ευρώπη. Δεύτερον, από την δεκαετία του 1970 παρατηρήθηκε μια στροφή της έρευνας από τα ζητήματα διαπαιδαγώγησης μέσω

της άσκησης και της φυσικής αγωγής, στα σπορ και στην κοινωνικοποίηση που συντελείται μέσω αυτών (Phillips, & Roper, 2006). Ενώ λοιπόν υπάρχουν πολλές έρευνες για τα θέματα της κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης στα σπορ δύο μόνο έρευνες εντοπίστηκαν για την κοινωνικοποίηση και διαπαιδαγώγηση στο πλαίσιο φορέων όπως το αθλητικό σωματείο. Για του λόγους αυτούς η ανασκόπηση εμπλουτίστηκε με συναφείς αλλά και σχετικές έρευνες.

2.1. Παιδαγωγική προσχολικής ηλικίας και σπορ

Η ετυμολογική ανάλυση του όρου της παιδαγωγικής παραπέμπει στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Ο όρος αποτελείται από τις λέξεις *παιδί* και *άγω* (οδηγώ), και σημαίνει αγωγή, καθοδήγηση του παιδιού. Η παιδαγωγική είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα και ως τέτοια συνιστά τέχνη αλλά και επιστήμη. Ως επιστήμη η παιδαγωγική μελετά τις αρχές και τις μεθόδους της αγωγής των παιδιών που έχουν στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού από άποψη σωματική, διανοητική και ηθική, καθώς και την καλλιέργειά του. Υπό την ευρεία έννοια η αγωγή συμπεριλαμβάνει το σύνολο των επιδράσεων που δέχεται το άτομο ανεξαρτήτως αν αυτές προέρχονται από προγραμματισμένες προσπάθειες ατόμων ή ως αποτέλεσμα αυθόρμητης διαπροσωπικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ή ως αποτέλεσμα προγραμματισμένων περιβαλλοντικών επιδράσεων (Φράγκος, 2006). Υπό την στενή της έννοια η αγωγής συμπεριλαμβάνει τις επιδράσεις που δέχεται ο ανήλικος μόνο από τις σκόπιμες και μεθοδευμένες ενέργειες του παιδαγωγού (Πυργιωτάκης, 2000). Με αυτή την έννοια η παιδαγωγική προσεγγίζεται και ως η πρακτική (με την έννοια της τέχνης) της διδασκαλίας (Siraj-Blatchford, 2004). Ειδικότερα η παιδαγωγική στην προσχολική ηλικία που διερευνά τις αρχές και τις μεθόδους που διέπουν την αγωγή των παιδιών ηλικίας τριών έως έξι ετών (Omozeghian, 1995), βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με θεωρίες σχετικές με την ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρίες όπως οι ψυχαναλυτικές (π.χ. Erikson, 1997· Freud, 1959), οι βιολογικές (Gesell, 1950), οι συμπεριφορικές (π.χ. Skinner, 1953· Watson, 1928), και οι γνωστικές (π.χ. Piaget, 1952· Vygotsky, 1978).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι η παροχή προσχολικής αγωγής έχει επίδραση στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010). Για παράδειγμα η παροχή προσχολικής αγωγής έχει θετική σχέση με την μελλοντική ακαδημαϊκή απόδοση (Osakwe, 2009), με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Anderson, 2002), με την μελλοντική επιτυχία στην ζωή (Barnard, 2001· Miedel & Reynolds, 1999).

Η παιδαγωγική στην προσχολική ηλικία έχει εκτενώς ασχοληθεί με το ζήτημα της αγωγής μέσω ενός κύριου συστατικού των σπορ, του παιχνιδιού (play). Ήδη από την εποχή

των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, το παιχνίδι είχε θεωρηθεί ως κυρίαρχο στοιχείο της συμπεριφοράς του μικρού παιδιού, και δομικό χαρακτηριστικό στοιχείο της παιδικής ηλικίας (Fromberg & Bergen, 2006). Παρότι ο ορισμός της έννοιας του παιχνιδιού είναι κάτι στο οποίο δεν συμφωνούν οι επιστήμονες και διανοητές, υπάρχει σχεδόν απόλυτη συμφωνία ότι αυτό αποτελεί βασικό εργαλείο για την ανάπτυξη του παιδιού (Kernan, 2007). Η έρευνα του παιχνιδιού ξεκινάει από την θεωρία του Johan Huizinga (1955). Στην βάση της θεωρίας του Huizinga το δομικό στοιχείο του παιχνιδιού είναι η ευχαρίστηση και η αίσθηση της ελευθερίας. Στο παιχνίδι, τα παιδιά και οι ενήλικες οικοδομούν «ένα κόσμο ξεχωριστό» μέσα στον οποίο μαθαίνουν και αποκτούν σύνθετες κοινωνικές εμπειρίες (Singera, 2013). Στο πλαίσιο αυτό πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί για την επίδραση του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία (π.χ. Dunn & Cutting, 1998· Gosso & Carvalho, 2013· Pramling Samuelson & Pramling, 2013· Pellegrini, 2009· Smith, 1998· Smith & Pellegrini, 2013). Κάποιες από αυτές είχαν ως θέμα τους γενικά το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο (π.χ. Doliopoulou, & Rizoua, 2012· Ginsburg, 2007· Gmitrova, Podhajicka, & Gmitrov, 2009· Lillemmyra, Søbstad, Marderb, & Flowerdayc, 2010· Schulz, L., Bonawitz, 2007) και κάποιες την σχέση του παιχνιδιού γενικότερα με την ανάπτυξη του μικρού παιδιού (π.χ. Trevlas, Grammatikopoulos, Tsigilis, & Zachopoulou, 2003· Lyokaa, 2007· Tucker, van Zandvoort, Burke, & Irwin, 2011). Ειδικότερα έχει διερευνηθεί η σχέση του παιχνιδιού με θέματα που άπτονται της σωματικής ανάπτυξης του παιδιού (π.χ. Lanigan, 2014· Tucker, 2008) αλλά και με θέματα που σχετίζονται με την γνωστική (π.χ. Zeece, & Graul, 1990· Van Cauwenberghe, Labarque, Gubbels, De Bourdeaudhuij, & Cardon, 2012) και την συναισθηματική ανάπτυξη του (π.χ. Aldridge, 1989· LeBlanc, 1989· Trawick-Smith, & Dziurgot, 2011). Παρότι υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με το ζήτημα της παιδαγωγικής στην προσχολική ηλικία σε σχέση με το παιχνίδι γενικά δεν εντοπίστηκε εμπειρική έρευνα που συσχετίζει την παιδαγωγική στην προσχολική ηλικία με τα σπορ.

2.2. Το φαινόμενο του αθλητισμού και των σπορ

Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας παρατηρούμε, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, τον τεράστιο όγκο της πρωτογενούς και δευτερογενούς συμμετοχής των ανθρώπων κάθε ηλικίας και κάθε κοινωνικού στρώματος στον αθλητισμό, με αποτέλεσμα αυτός να γίνεται κυρίαρχη δραστηριότητα στη σύγχρονη κοινωνία. Έτσι, εμμέσως ή αμέσως το φαινόμενο του αθλητισμού και των σπορ παίρνει τεράστιες διαστάσεις διεισδύοντας ολοένα και περισσότερο στην καθημερινότητα των ανθρώπων και διαδραματίζοντας έναν σημαντικό ρόλο σε όλους τους κοινωνικούς τομείς (Sage, 1979: 1).

Βέβαια, πολλοί είναι και αυτοί που υποστηρίζουν ότι τα σπορ και ο αθλητισμός είναι μία επιπόλαια δραστηριότητα που σπαταλά χρόνο από τη δουλειά και την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και ότι δεν αξίζει να γίνονται επιστημονικές έρευνες που θα μελετούν αυτό το φαινόμενο. Ωστόσο, η επικράτηση τους πρακτικά σε κάθε τομέα (κοινωνιολογία, πολιτική και οικονομία) καθιστά αυτή την άποψη άτοπη (Yiannakis and Melnick, 2001: 59).

Από μία πρώτη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, βλέπουμε ότι τα σπορ και ο αθλητισμός συνδέονται με τη θρησκεία, τις ένοπλες δυνάμεις, την πολιτική, την οικονομία, την εκπαίδευση, τη γλώσσα της καθημερινότητας κ.λπ. Επιπλέον, τα σπορ να μεταδίδουν πολιτισμό ή κουλτούρα (θα εξηγήσουμε παρακάτω τη διαφορά των δύο εννοιών), διατηρούν το status quo και αποτελούν εκείνο το μέσο που θα φέρνει κοντά ολόκληρες κοινωνικές ομάδες και κοινότητες (Boyle, 1963: 58). Τι είναι, λοιπόν, ο αθλητισμός και τα σπορ;

Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα σίγουρα χρειάζεται να ληφθούν υπόψη πολλοί παράγοντες. Ως έναν πρόχειρο ορισμό, όμως, θα μπορούσαμε να δώσουμε τη συστηματική σωματική καλλιέργεια και δράση με συγκεκριμένο τρόπο, ειδική μεθοδολογία και παιδαγωγική, διά των Ολυμπιακών ή μη αθλημάτων, με σκοπό την ύψιστη σωματική απόδοση ως επίδοση σε αθλητικούς αγώνες, στο αθλητικό και κοινωνικό γίνεσθαι (Μαλάτος, 2003: 26).

Επιπλέον, αθλητισμός είναι κάθε μορφή αθλητικής δραστηριότητας που εμπεριέχει έντονα το στοιχείο της μυϊκής προσπάθειας και του αγώνα και της οποίας η εκτέλεση στηρίζεται στους νόμους της ηθικής και έχει ως σκοπό την τελειοποίηση του ανθρώπου. Στην επίτευξη του προαναφερθέντος σκοπού, άλλωστε, συνάδει και το γεγονός ότι ο αθλητισμός ως θεσμός αντανακλά τις δομές και τη λειτουργία της κοινωνίας.

Ο ορισμός του αθλητισμού, όμως, έχει ερμηνευτεί στηριζόμενος και σε μία φιλοσοφική βάση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, από τους ιδιαίτερους κλάδους της φιλοσοφίας και του αθλητισμού, ως αθλητισμός ορίζεται το ανθρωπολογικό φαινόμενο που αφορά σε αξιώσεις και στο δικαίωμα του ανθρώπου ως ατόμου/προσώπου να μπορεί να κυριαρχεί ελεύθερα και ανεξάρτητα η ολότητά του μέσα σε αυτό (Μαλάτος, 2000: 21).

Όλα, λοιπόν, τα παραπάνω, πρακτικά σημαίνουν ότι από τη μια μεριά, τα άτομα που ασχολούνται με ένα σπορ, έχουν ως σκοπό να δραστηριοποιηθούν και να αθληθούν και, από την άλλη, να διακριθούν. Αυτές τις δύο περιπτώσεις, όμως, για να τις κάνουμε περισσότερο κατανοητές, θα τις εξηγήσουμε με βάση της σχέσης της δραστηριότητας αυτής με το παιχνίδι. Ποια είναι η σχέση αυτών των δύο λοιπόν;

Το παιχνίδι, που είναι ένα κύριο χαρακτηριστικό της κουλτούρας, διαπερνά σχεδόν κάθε εκδήλωση της κοινωνικής μας ζωής. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μία ανταγωνιστική και δημιουργική δύναμη ικανή να δημιουργήσει νέα στοιχεία κουλτούρας. Στην πρώτη περίπτωση, λοιπόν, το παιχνίδι γίνεται με σκοπό οι συμμετέχοντες σε αυτό να χρησιμοποιήσουν τη δύναμη, την ταχύτητα, την αντοχή, την επιδεξιότητα ή τον συνδυασμό όλων αυτών για να κάνουν κάποια φυσική κίνηση, να γυμναστούν και να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους, με τρόπο που θα ωφελήσει την υγεία και τη φυσική τους κατάσταση. Την ίδια στιγμή, όμως, έρχονται και σε επαφή με άλλους ανθρώπους τους οποίους «ανταγωνίζονται» ή, για να είμαστε πιο ακριβείς στην παρούσα φάση, τους συναγωνίζονται γεγονός που τους βοηθά να κοινωνικοποιηθούν. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι σε αυτή την περίπτωση η άθληση εμφανίζεται ως ένα συλλογικό φαινόμενο και μία παιδαγωγική διαδικασία η οποία βοηθά τα άτομα που συμμετέχουν, να αναπτυχθούν κοινωνικά, σωματικά και συναισθηματικά. Σε αυτό το σημείο, και πριν συνεχίσουμε την ανάλυση της δεύτερης περίπτωσης που αναφέραμε παραπάνω, κρίνουμε απαραίτητο να εξηγήσουμε τι σημαίνει κοινωνικοποίηση.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Γ. Σταμίρης (1990: 177) είναι: *«η διαμόρφωση της πνευματικής και της φυσικής συμπεριφοράς του ατόμου μέσα από την εμπειρία του σε κοινωνικές καταστάσεις, και περιλαμβάνει όλες τις διεργασίες της εξωτερίκευσης της κουλτούρας, της επικοινωνίας και της μάθησης, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο αναπτύσσει τις ικανότητες που του επιτρέπουν να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή»*. Με άλλα λόγια, κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία τα άτομα ως μέλη μιας κοινωνίας διδάσκονται και ενστερνίζονται τις κοινωνικές αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες της συγκεκριμένης κοινωνίας. Είναι ο τρόπος μέσω του οποίου το άτομο ενσωματώνεται στην κοινωνία που ανήκει και εντάσσεται στην κουλτούρα του. Είναι μία βασική διαδικασία, γιατί εξασφαλίζει την ομαλή ένταξη του κάθε ατόμου στην κοινωνία, το οποίο μαθαίνει να συμπεριφέρεται σε κάθε περίπτωση ανάλογα με την κοινωνική του θέση, ενώ διατηρεί την κοινωνική συνοχή και την ομαλή λειτουργία της κάθε κοινωνίας, του ισχύοντος, δηλαδή, κοινωνικού συστήματος (Τσαούση, 2006: 1).

Από την άλλη μεριά, όμως, στη σημερινή βιομηχανική και μεταβιομηχανική κοινωνία, λέγοντας παιχνίδι, όταν αναφερόμαστε στα σπορ, εννοούμε κάτι πιο σοβαρό, πιο επαγγελματικό, που ξεφεύγει από τα όρια της ξεγνοιασιάς και της χαλάρωσης και εισάγεται το στοιχείο της επίδοσης. Σε αυτή, δηλαδή, την περίπτωση, οι συμμετέχοντες στα σπορ προσπαθούν με κάθε τρόπο να βελτιώσουν την τεχνική τους κατάρτιση, την αντοχή και τη δύναμή τους, έτσι ώστε να αυξάνουν κάθε στιγμή την επίδοσή τους και να ξεπερνούν τόσο

τον εαυτό τους όσο και τους αθλητές που, στην προκειμένη περίπτωση πλέον, ανταγωνίζονται, και το ανταγωνιστικό πνεύμα, με τη βοήθεια της τεχνολογίας και της δημοσιότητας, δυναμώνει και μεταδίδεται ακόμα και σε αυτούς που δεν συμμετέχουν στις αθλητικές δραστηριότητες, αλλά απλώς τις παρακολουθούν (Σταμίρης, 1990: 28).

Με άλλα λόγια, οι αθλητές που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία κάνουν πρωταθλητισμό και στόχος τους είναι κάθε στιγμή να διακριθούν. Αποκτούν, δηλαδή, ένα πνεύμα σκοπιμότητας, υπολογισμού και εκλογίκευσης και απομακρύνονται από το παιχνίδι με την έννοια που περιγράφηκε παραπάνω. Αυτό έχει ως συνέπεια να χάνεται ο αυθορμητισμός, να μεγαλώνει η υπευθυνότητα του αθλητή για την ποιότητα και τον χαρακτήρα της συμπεριφοράς του, στη διάρκεια της δραστηριότητας του αθλητισμού και των σπορ, και κυρίαρχη θέση σε αυτή τη δραστηριότητα τώρα παίζουν οι τυπικοί κανόνες, καθώς και οι σχέσεις και οι ευθύνες που απορρέουν από τυποποιημένους ρόλους (Σταμίρης, 1990: 28-29).

Κατά συνέπεια, για να είναι ικανοποιητικός ένας ορισμός του αθλητισμού θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και τον αθλητισμό που γίνεται για προσωπικούς και ερασιτεχνικούς λόγους και τον αθλητισμό που γίνεται για επαγγελματικούς λόγους. Οπότε, ο αθλητισμός αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα με διφυή χαρακτήρα, παιδαγωγικό και κοινωνικο-πολιτισμικό, που εμπεριέχει έντονα το στοιχείο του ανταγωνισμού, είτε αυτός εκφράζεται με ήπιο (α' περίπτωση) είτε με λιγότερο ήπιο τρόπο (β' περίπτωση). Πώς εξελίχθηκαν, όμως, αυτά τα δύο είδη αθλητισμού και ποια η σχέση τους με το αθλητικό σωματείο που μας αφορά εμάς στην παρούσα εργασία;

Ο αθλητισμός ανέκαθεν αποτελούσε (και εξακολουθεί φυσικά να αποτελεί) μία σημαντικότερη έκφανση της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας. Ήταν πάντα το μέσον της απελευθέρωσης του ανθρώπου μέσα στην ίδια τη φύση, αφού του δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξει το σώμα του. Με την αθλητική κίνηση μπορεί κανείς να εκφράσει ακόμα και τα συναισθήματά του, εφόσον το σώμα είναι ο εκφραστής των συναισθημάτων του ανθρώπου (Frank, 1990). Ας δούμε, όμως, αυτή την εξέλιξη. Στο δεύτερο ήμισυ του περασμένου αιώνα, ο αθλητισμός βρήκε και μία άλλη κατεύθυνση πέρα από τον σκοπό της επίδοσης: αυτόν της ισχυροποίησης και της ενδυνάμωσης του σώματος του οργανισμού, την ψυχαγωγία και την κάλυψη του ελεύθερου χρόνου, γιατί στον αθλητισμό το άτομο βρίσκει την ευκαιρία να βιώσει δράσεις που προσφέρουν ιδιαίτερα και έντονα συναισθήματα.

Έτσι, ο μαζικός αθλητισμός, όπως τελικά επικράτησε να λέγεται, αρχίζει σταδιακά να κερδίζει έδαφος ενάντια στον ανταγωνιστικό αθλητισμό, που υπήρχε μέχρι τότε, στις

βιομηχανικές κοινωνίες που αρχίζουν εκείνη την εποχή να δημιουργούνται, γιατί αποτελεί μέσο επιβίωσης για όλο τον λαό, και για τα δύο φύλα, κάθε ηλικίας και κοινωνικής τάξης. Οι άνθρωποι μπορούν πλέον να ασχοληθούν με το σώμα και την υγεία τους περισσότερο εμπεριστατωμένα (Turner, 1996). Από την άλλη μεριά, όμως, δεν μπορούμε να πούμε ότι ο αθλητής που κάνει μαζικό αθλητισμό δεν επιδιώκει καμία απολύτως επίδοση, απλώς η τελευταία είναι υποκειμενική και εντελώς προσωπική, είναι απαλλαγμένη από το άγχος του να κατακτήσει μια θέση στο βάθρο ή να κάνει ένα ρεκόρ ανάλογο των αθλητών που κάνουν πρωταθλητισμό. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν νιώθει καθόλου ανταγωνισμό για τους συναθλητές του, είναι απλώς πάντα πιο ήπιας μορφής. Σε γενικές γραμμές πάντως επιδιώκει την υγεία, τη συντροφικότητα, την ομορφιά, την προσωπική έκφραση, την εξισορρόπηση της σωματικής αδράνειας και της έντονης πνευματικής κόπωσης κ.λπ. Οι ανταμοιβές της επίδοσης είναι κυρίως συναισθηματικού χαρακτήρα (Αυγερινός, 2007: 44-45). Πώς εξελίχθηκε, όμως, αυτού του είδους ο αθλητισμός και ποια η σχέση του με τα αθλητικά σωματεία;

2.3. Το αθλητικό σωματείο

Σε μία εργασία που έχει ως αντικείμενο μελέτης της το αθλητικό σωματείο ως παράγοντα κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης, το πρώτο πράγμα για το οποίο θα πρέπει να προσδιορισθεί είναι το τι εννοείται και πως λειτουργεί ένα αθλητικό σωματείο. Όπως αναφέρει ο Αυγερινός (2007) ο αθλητισμός αποτελεί θεσμό της κοινωνίας, αλλά και ένα σύστημα που συντίθεται από μέρη. Βασικό δομικό στοιχείο αλλά και μέρος του αθλητισμού αποτελεί το αθλητικό σωματείο σε διεθνές αλλά και εθνικό επίπεδο. Το αθλητικό σωματείο συνιστά μια ειδικής μορφής εθελοντική οργάνωση (Sills, 1988). Στην προκειμένη περίπτωση, πρόκειται για εθελοντικές οργανώσεις, όπου τα οργανωμένα άτομα λειτουργούν για το δικό τους συμφέρον, η είσοδος στην οργάνωση είναι εθελοντική και δεν στηρίζεται σε οικογενειακή καταγωγή, αλλά ούτε και σε εκπροσώπηση κάποιου φορέα. Ακόμη, οι οργανώσεις αυτές είναι ανεξάρτητες από την κρατική επίδραση. Ο αθλητικός σύλλογος είναι μία δευτερογενής ομάδα, είναι μία εθελοντική οργάνωση με καταστατικό και αρχές, έχει τυπική ιεραρχία, στηρίζεται σε δημοκρατικές βάσεις, λειτουργεί για το συμφέρον των ίδιων των μελών του και είναι στην ευρύτερη έννοιά του μία επιχείρηση μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Σε κάποιες χώρες της Ευρώπης (Γερμανία, Αυστρία, Ελβετία, Ολλανδία, Βέλγιο κ.λπ.) το αθλητικό σωματείο είναι ταυτόχρονα και πολιτιστικός φορέας που έχει ως μέλη άτομα όλων των ηλικιών. Εκεί προσφέρονται διάφορες δραστηριότητες τόσο του ανταγωνιστικού (επαγγελματικός) όσο και του μαζικού αθλητισμού. Επίσης, αυτά τα σωματεία καλλιεργούν και άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες (μουσική, τραγούδι,

θέατρο, εκδρομές κ.λπ.) και διαθέτουν οπωσδήποτε εντευκτήρια. Αντίθετα, τα ελληνικά σωματεία είναι μόνο αγωνιστικοί φορείς, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, που ασχολούνται αποκλειστικά με την επίδοση. Ελληνικά σωματεία που έχουν εντευκτήρια, όπου μπορεί να πάει όλη η οικογένεια, είναι, όχι μόνο ελάχιστα, αλλά ανήκουν κυρίως στα «ευγενή αθλήματα». Ακόμα, η καλλιέργεια του μαζικού αθλητισμού στην Ελλάδα είναι θέμα τόσο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης όσο και των ιδιωτικών γυμναστηρίων (Αυγερινός, 2007).

Τα αθλητικά σωματεία παράγουν, κατά κύριο λόγο, αγωνιστικό αθλητισμό και αθλητισμό χαμηλής επίδοσης. Αυτού του είδους ο αθλητισμός, όμως, δεν φανατίζει τους ανθρώπους, είτε πρόκειται για άτομα που συμμετέχουν είτε για άτομα που παρακολουθούν μαζικό αθλητισμό, γιατί δεν έχει στόχο τη μέγιστη επίδοση για την οποία οι αθλητές θα θυσιάζαν ακόμα και την προσωπική τους ελευθερία. Αντίθετα, έχει ως στόχο να δώσει χαρά στα άτομα που παίρνουν μέρος σε αυτού του τύπου τον αθλητισμό και να τους βοηθήσει να διατηρήσουν την υγεία τους. Οι αθλητές, δηλαδή, λαμβάνουν μέρος σε ένα παιχνίδι με σκοπό να εκφράσουν τα συναισθήματα εκείνα που θα τους ικανοποιήσουν ψυχικά. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι παίζουν για να ψυχαγωγηθούν. Έχουν ως πρωταρχικό τους στόχο και κίνητρό τους την ψυχαγωγία (Caldarelli, Conti, Giuli, Tamoni, 1986).

2.4. Το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο των σπορ

Οι Eitzen and Sage έχουν περιγράψει την κοινωνικοποίηση ως «μια διαδικασία μάθησης αλλά και προσαρμογής του ατόμου σε ένα δεδομένο κοινωνικό σύστημα» (1987: 77), ενώ ο Coakley ως «την ενεργητική διαδικασία μάθησης που συντελείται όταν τα αλληλεπιδρούμε με άλλα άτομα και εξοικειωνόμαστε με τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο ζούμε» (2001: 82). Παρότι η κοινωνικοποίηση έχει μελετηθεί από τις επιστήμες της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της ανθρωπολογίας, οι περισσότερες έρευνες έχουν στηριχθεί σε κοινωνιολογικές προσεγγίσεις (Coakley, 1993a). Οι ψυχολογικές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των αθλητών και στον τρόπο που η συμμετοχή τους στον αθλητισμό και τα σπορ επηρεάζει την ηθική ανάπτυξη τους. Από την άλλη, η κοινωνιολογική έρευνα αξιοποίησε πολλές και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις μέσα από μια ποικιλία θεμάτων. Ας τις δούμε αναλυτικά.

Στο πλαίσιο της παλαιότερης θεωρητικής παράδοσης της κοινωνιολογίας, της θεωρίας του δομο-λειτουργισμού (functionalism) δηλαδή, η κοινωνικοποίηση στα σπορ έχει προσεγγισθεί ως μια διαδικασία μάθησης κοινωνικών νορμών και κανόνων με σκοπό την ομαλή και λειτουργική ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο (Kenyon, 1986). Οι έρευνες που στηρίζονται στον δομο-λειτουργισμό επικεντρώνουν την έρευνά τους α) στα

χαρακτηριστικά των ατόμων που κοινωνικοποιούνται, β) στα χαρακτηριστικά των ατόμων που κοινωνικοποιούν, γ) στο πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η κοινωνικοποίηση και δ) στα αποτελέσματα της κοινωνικοποίησης. Ειδικότερα οι ερευνητές των σπορ που μελετούν την κοινωνικοποίηση προσανατολίζονται στους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτήν. Συνήθως επικεντρώνονται σε αυτούς που αποκαλούν ως οι σημαντικοί άλλοι, και που για τα μικρά παιδιά είναι η μητέρα, και ο πατέρας (Volger & Schwartz, 1993; Greendorfer, 1991; Iso-Ahola & Hatfield, 1986), τα αδέρφια (Eitzen & Sage, 1986; Greendorfer, 1991; Snyder & Spreitzer, 1976), ο δάσκαλος (Grabe, 1981), ο προπονητής (Bailey & Sage, 1988), και οι συναθλητές (Russell, 1993a). Επίσης μελετούν τον τρόπο που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, το σχολείο αλλά και την ευρύτερη κοινότητα.

Στο πλαίσιο των θεωριών σύγκρουσης (conflict theories), η κοινωνικοποίηση προσεγγίζεται και πάλι ως μια διαδικασία εσωτερίκευσης αξιών και κανόνων αλλά δίνεται έμφαση στους οικονομικούς παράγοντες που την επηρεάζουν (Morgan, 1994). Οι έρευνες που στηρίζονται στις θεωρίες της σύγκρουσης επικεντρώνουν την έρευνά τους στο α) πως ο οργανωμένος αθλητισμός και τα σπορ αναπαράγουν τον τρόπο παραγωγής της οικονομίας μέσα από την προώθηση ανταγωνιστικών αξιών (Rigauer, 1981), β) αν τα άτομα από τα χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα συστηματικά αποκλείονται από το συμμετάσχουν στα σπορ με τους δικούς τους όρους, γ) αν οι αθλητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και διαφόρων τύπων μειονότητες εξωθούνται στο να συμμετέχουν με κάθε κόστος σε ένα σύστημα άθλησης που είναι προσανατολισμένο στο κέρδος και δ) αν τα άτομα των υψηλών κοινωνικό-οικονομικά στρωμάτων ελέγχουν τα σπορ προς ίδιον όφελος.

Οι έρευνες στο πλαίσιο του δομο-λειτουργισμού (functionalism) αλλά και οι έρευνες στο πλαίσιο των θεωριών σύγκρουσης προσεγγίζουν την διαδικασία της κοινωνικοποίησης ως μια λίγο έως πολύ παθητική διαδικασία, από μεριάς των ατόμων που κοινωνικοποιούνται (Wentworth, 1980). Πολλοί όμως κοινωνιολόγοι θεωρούν ότι αυτή η διαδικασία είναι ενεργητική. Με άλλα λόγια τα άτομα που κοινωνικοποιούνται δεν εσωτερικεύουν παθητικά τους κανόνες, τις νόρμες και τις αξίες της κοινωνίας αλλά αλληλεπιδρούν με αυτές. Στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων οι ερευνητές ενδιαφέρονται για την εμπειρία των ατόμων στον αθλητισμό (Stevenson, 1999), για την διαδικασία μέσα από την οποία αποφάσισαν να ασχοληθούν με τα σπορ και για το νόημα που έχει για τους αθλητές η συμμετοχή στα σπορ (Donnelly & Young, 1999).

Η σύγχρονη όμως έρευνα στο ζήτημα της κοινωνικοποίησης έχει στραφεί στην θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης/διαντίδρασης. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας που στηρίχθηκε κατεξοχήν στο έργο του George Herbert Mead (Aboulafia, 1991) κεντρικός παράγοντας είναι η «διαντίδραση» δηλαδή η συνεχής αλληλεπίδραση των ατόμων της κοινωνίας μεταξύ τους η οποία παράγει και αναπαράγει τα κοινωνικά φαινόμενα. Με απλά λόγια η κοινωνία μπορεί να περιγραφεί ως μια διαρκής επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσω συμβόλων και κυρίως μέσω της γλώσσας. Η κοινωνικοποίηση λοιπόν συντελείται μέσω της αλληλεπίδρασης των ατόμων της κοινωνίας και εμπεριέχει την μάθηση και την νοηματοδότηση (Γκότοβος, 2002). Οι ερευνητές που ακολουθούν την θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης/διαντίδρασης χρησιμοποιούν κυρίως ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων τους και μεθόδους συλλογής όπως αυτή της παρατήρησης και συνέντευξης βάθους. Σκοπός τους η συλλογή επακριβών περιγραφών της εμπειρίας από την συμμετοχή στα σπορ και η ανάλυση των διαδικασιών μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες στα σπορ ερμηνεύουν αυτή την εμπειρία.

2.5. Το φαινόμενο της διαπαιδαγώγησης στο πλαίσιο των σπορ

Τα σπορ και η σχέση τους με την κοινωνικοποίηση και την διαπαιδαγώγηση των παιδιών έχει από νωρίς ιστορικά απασχολήσει τους κοινωνιολόγους αλλά και τους παιδαγωγούς (Dowell, 1971). Συγκεκριμένα το ζήτημα το επεξεργάζονται αρχικά οι αρχαίοι Έλληνες ενώ στην σύγχρονη εποχή, εμφανίζεται έντονα στο προσκήνιο, τον 19^ο αιώνα στα Αγγλικά δημόσια σχολεία (public schools), τα οποία στην ουσία ήταν ιδιωτικά σχολεία στα οποία φοιτούσαν γόνοι μεγαλοαστών και αριστοκρατών Άγγλων της εποχής (Mangan, 1981). Στα σχολεία αυτά οι έφηβοι της εποχής ασχολούνται με τα ομαδικά κυρίως σπορ και ενθαρρύνονται στην ενασχόλησή τους αυτή, στο πλαίσιο της αντίληψης ότι έτσι προάγεται η ικανότητα αυτό-διαχείρισης και αυτό-πειθαρχίας (McIntoch, 1957). Και αυτό γιατί την εποχή εκείνη την εποπτεία αλλά και την οργάνωση των δραστηριοτήτων αυτών την είχαν οι ίδιοι οι έφηβοι.

Την εποχή που στα Αγγλικά δημόσια σχολεία ανθούσαν τα σπορ, στην άλλη άκρη του Ατλαντικού δεν υπήρχε ενδιαφέρον για αυτά. Παρόλα αυτά προς τα τέλη του 19ου αιώνα συντελέστηκαν μεγάλες αλλαγές στον οικονομικό και κοινωνικό ιστό των ΗΠΑ. Συγκεκριμένα η ραγδαία ανάπτυξη της βιομηχανίας, η έντονη αστικοποίηση του πληθυσμού και τα μεγάλα ρεύματα της μετανάστευσης απαιτούσαν ένα διαφορετικού τύπου σύστημα εκπαίδευσης από αυτό της Αγγλίας. Εκτός από την εκπαίδευση της ελίτ της χώρας απαιτείτο και η εκπαίδευση των νέο-αφιχθέντων στις πόλεις μεταναστών και αγροτών για την εργασία στις βιομηχανίες και τις υπηρεσίες αλλά και την ενσωμάτωσή

τους στον Αμερικάνικο τρόπο ζωής. Ένα σύστημα δηλαδή εκπαίδευσης προσανατολισμένο στην διδασχά των αξιών της χώρας (Ο'Hanlon, 1980). Σταδιακά, τα σπορ άρχισαν να αναγνωρίζονται και στις ΗΠΑ ως καλή εκπαιδευτική πρακτική για την διαπαιδαγώγηση των νέων ανταποκρινόμενα στις απαιτήσεις των αξιών του αμερικανικού τρόπου ζωής (Coakley, 2001). Η άποψη ότι τα σπορ συμβάλλουν στην διαπαιδαγώγηση των νέων προσέκλυσε πια το ενδιαφέρον των ερευνητών σε θεωρητικό επίπεδο. Η θεωρητική συζήτηση σχετικά με, αν τα σπορ διαπαιδαγωγούν και μάλιστα διαπαιδαγωγούν ορθά έχει ξεκινήσει από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και δεν έχει ολοκληρωθεί. Συνοπτικά οι απόψεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που είναι υπέρ της εκπαιδευτικής αξίας των σπορ και σε αυτές που είναι κατά. Συνοπτικά οι θέσεις των μεν και των δε είναι οι κάτωθι.

Αυτοί που πρεσβεύουν ότι τα σπορ διαπαιδαγωγούν τους νέους τονίζουν ότι τα παιδιά που ασχολούνται με αυτά αναγκάζονται να ξεπεράσουν εμπόδια, υποχρεούνται να επιμένουν και υπομένουν, να συνεργάζονται, να πειθαρχούν και να αυτό-πειθαρχούν με στόχο να κερδίσουν. Έτσι αναπτύσσουν συμπεριφορές αλλά και αρετές κατάλληλες για την ζωή. Προχωρώντας σε περισσότερο βάθος τις απόψεις αυτές ο Peter Arnold (1984) θεωρεί ότι τα σπορ εμπεριέχουν τις αξίες της ελευθερίας και της ισότητας, τις οποίες ακολουθούν οι συμμετέχοντες σε αυτά. Ειδικότερα επισημαίνει ότι όσοι εισέρχονται στην διαδικασία του παιχνιδιού και των σπορ το κάνουν ελεύθερα και εθελοντικά. Επίσης όσοι εισέρχονται στην διαδικασία του παιχνιδιού και των σπορ σιωπηρώς αποδέχονται να τηρούν μια σειρά από κανόνες που εφαρμόζονται ίσα και χωρίς εξαίρεση από όλους. Ο Arnold τονίζει ότι πολύ λίγες δραστηριότητες της πραγματικής ζωής εμπεριέχουν αυτές τις αξίες και κυρίως λίγες δραστηριότητες παρέχουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες σε αυτές να τις εφαρμόσουν χωρίς εξαίρεση. Στην ουσία ο Arnold αποδέχεται την καντιανή προσέγγιση της ηθικής που θεωρεί ότι η πηγή της ηθικής και της αρετής δεν βρίσκεται σε εξωγενείς της ανθρώπινης φύσης παράγοντες, και δεν αποδίδεται στη φύση, ή τον Θεό, αλλά στην αυτόνομη ανθρώπινη ύπαρξη που ελεύθερα αβίαστα αποφασίζει να ενστερνιστεί (Πελεγρίνης, 1997).

Όσοι από την άλλη μεριά δεν αποδέχονται ότι τα σπορ διαπαιδαγωγούν τους νέους μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη συγκαταλέγονται αυτοί που πρεσβεύουν ότι τα σπορ διαπαιδαγωγούν αρνητικά τους νέους (Kohn, 1986· Ogilvie & Tutko, 1971). Ένας από αυτούς είναι για παράδειγμα ο Leonard (1972) που επισημαίνει χαρακτηριστικά «αν τα ανταγωνιστικά σπορ διαπαιδαγωγούν τον χαρακτήρα, τότε αυτός ο χαρακτήρας είναι ο χαρακτήρας του εγκληματία» (σελ 77). Στην δεύτερη κατηγορία συγκαταλέγονται αυτοί που πρεσβεύουν ότι τα σπορ είναι ουδέτερα ως προς την

δυνατότητά τους να διαπαιδαγωγούν τους νέους (Shields & Bredemeier, 1995). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, κάποιοι υποστηρίζουν ότι ακόμη και αν τα σπορ εμπεριέχουν κάποιες αξίες και οι συμμετέχοντες σε αυτά τις ενστερνίζονται, δεν είναι σίγουρο ότι μεταφέρουν αυτές τις αξίες και στον έξω χώρο. Με απλά λόγια το παιδί που μαθαίνει να συνεργάζεται στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού μπάσκετ δεν είναι σίγουρο ότι έχει μάθει να συνεργάζεται και στο πλαίσιο του σχολείου. Τέλος στην τρίτη κατηγορία συγκαταλέγονται αυτοί που πρεσβεύουν ότι τα σπορ διαπαιδαγωγούν μεν τα παιδιά αλλά σε ένα ευρύτατο πλέγμα αξιών που αντανakλούν τις αξίες της κοινωνίας (Sage, 1988). Έτσι, για παράδειγμα, τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται σε ένα πλαίσιο έντονου και ανεξέλεγκτου ανταγωνιστικού αθλητισμού μπορεί να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά (Orlick, 1990· 1981).

Σε ό,τι αφορά την θεωρητική έρευνα σχετικά με το πως επιτυγχάνεται η διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα από τα σπορ και τον αθλητισμό, το σημαντικότερο θεωρητικό πλαίσιο είναι αυτό του Darryl Siedentop. Συγκεκριμένα στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ο Darryl Siedentop και οι διδακτορικοί του φοιτητές διεξήγαγαν μια σειρά από έρευνες, μελετώντας τους τρόπους, που οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής επόπτευαν τους μαθητές τους στην διάρκεια των μαθημάτων αλλά και την συνολική αποτελεσματικότητα του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο σχολείο. Η μελέτη περιέλαβε πολλές τάξεις φυσικής αγωγής και διήρκεσε δεκάδες ώρες παρατήρησης των καθηγητών αλλά και των μαθητών στην διάρκεια των μαθημάτων της Φυσικής Αγωγής. Μέσα από την παρατήρηση αυτή διαπιστώθηκε ότι στα παιδιά άρεσαν τα μαθήματα που περιείχαν ενασχόληση με τα σπορ και ειδικότερα όταν στην διάρκεια αυτών των μαθημάτων μια σύντομη διδασκαλία των κινητικών επιδεξιοτήτων διαδεχόταν παιχνίδι. Αντίθετα στα παιδιά δεν άρεσε καθόλου να ασχολούνται μονομερώς με κινητικές επιδεξιότητες. Στην βάση αυτών των παρατηρήσεων ο Siedentop ανέπτυξε ένα θεωρητικό μοντέλο για την διδασκαλία των σπορ στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Siedentop, 2002). Το θεωρητικό μοντέλο του Siedentop έχει αναπτυχθεί για την διδασκαλία των σπορ στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και στο πλαίσιο του αθλητικού συλλόγου (Siedentop, 1995). Στο χώρο του αθλητικού συλλόγου το μοντέλο προτείνει, ως στόχους της διδασκαλίας και προπόνησης των σπορ: α) την διαπαιδαγώγηση των παιδιών β) την προαγωγή της υγείας, γ) την απόκτηση υψηλών αθλητικών επιδεξιοτήτων (Siedentop, 1995) ενώ παράλληλα αναπτύσσεται το φίλαθλο πνεύμα στα παιδιά (Siedentop, Hastie, van der Mars, 2004). Οι βασικές παραδοχές του μοντέλου ότι α) όλα τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν συνεχώς

χωρίς περιορισμούς σε σχέση με τις ικανότητές τους, β) ο ανταγωνισμός είναι ελεγχόμενος και κατευθυνόμενος, γ) τα παιδιά αλλάζουν συνεχώς ρόλους.

2.6. Εμπειρικές έρευνες σχετικές με την κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο του αθλητικού σωματείου

Η πρώτη ιστορικά έρευνα είναι αυτή του [Paavo Seppänen](#) (1982) που στηρίχθηκε σε μια μεγάλη έρευνα επισκόπησης (survey research) στην Φιλανδία. Στην έρευνα αυτή ο ερευνητής δεν εξέτασε τα μεγάλα ζητήματα της κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο των αθλητικών σωματείων αλλά παρουσίασε και εξήγησε την έκταση της επιρροής των αθλητικών σωματείων. Τα σημαντικότερα ευρήματα κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία αφορά τον ρόλο των αθλητικών σωματείων ως εθελοντικών οργανώσεων στην χώρα. Συγκεκριμένα η έρευνα καταδεικνύει ότι τα αθλητικά σωματεία διαδραματίζουν τον πλέον σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών σε σχέση με όλες τις άλλες εθελοντικές οργανώσεις. Για παράδειγμα, με βάση τα ευρήματα της έρευνας το 45% των αγοριών και το 29% των κοριτσιών ήταν ενεργοί αθλητές/τριες αθλητικών σωματείων.

Η δεύτερη κατηγορία αφορούσε την αντίληψη που είχαν οι γονείς για τα αθλητικά σωματεία ως φορείς κοινωνικοποίησης. Συγκεκριμένα η έρευνα έδειξε ότι η αποδοχή των αθλητικών σωματείων ως παράγοντες κοινωνικοποίησης των παιδιών ήταν πολύ μεγάλη ανάμεσα στους γονείς των παιδιών. Ειδικότερα η στάση των γονέων σχετικά με την συμμετοχή των παιδιών τους στα αθλητικά σωματεία ήταν ιδιαίτερα θετική ακόμη και σε αυτούς που δεν είχαν ποτέ τους ασκηθεί ή αθληθεί.

Η τρίτη κατηγορία αφορούσε την αντίληψη που είχαν οι γονείς για την συστηματική προπόνηση ως παράγοντα κοινωνικοποίησης. Ειδικότερα με βάση τα ευρήματα της έρευνας η συστηματική προπόνηση των παιδιών δεν θεωρείτο από όλους τους γονείς τους ως ο κατεξοχήν παράγων κοινωνικοποίησης. Συγκεκριμένα όσοι γονείς ήταν ενθουσιώδεις για τον ανταγωνιστικό αθλητισμό θεωρούσαν την συστηματική προπόνηση σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δεν ήταν ενθουσιώδεις για τον ανταγωνιστικό αθλητισμό και δεν εκτιμούσαν ιδιαίτερα την συστηματική προπόνηση.

Η τρίτη κατηγορία αφορούσε την σχέση της συμμετοχής των παιδιών σε αθλητικούς συλλόγους με την συμμετοχή των γονέων τους σε προγράμματα σωματικής άσκησης. Η έρευνα έδειξε υψηλή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών

μεταβλητών. Τέλος η επιλογή του αθλητικού σωματείου φαίνεται ότι ήταν επιλογή των γονέων και όχι των παιδιών.

Οι MacPhail, Gorely, και Kirk, (2003) διερεύνησαν την κοινωνικοποίηση των νέο-εισερχόμενων παιδιών ηλικίας από 9 έως 15 ετών σε ένα αθλητικό σύλλογο της Αγγλίας. Μέσα από μια εθνογραφική μελέτη διάρκειας 18 μηνών συνέλεξαν τα δεδομένα τους με συνεντεύξεις, ψυχομετρικά τεστ και επιτόπια παρατήρηση. Σκοπός της έρευνας τους ήταν να εξετάσουν το κατά πόσο το ισχύει το μοντέλο του Siedentop's (1995) στην περίπτωση του αθλητικού συλλόγου Στίβου *Forest Athletics Club* (FAC) της Αγγλίας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα οι νέο-εισερχόμενοι στο σύλλογο δοκίμαζαν διάφορα αθλήματα με στόχο κυρίως την διασκέδαση, την ευχαρίστηση από την συμμετοχή και την απόκτηση φιλίας. Στην βάση αυτών των ευρημάτων φάνηκε ότι στο πλαίσιο του συγκεκριμένου αθλητικού συλλόγου εξυπηρετούνται σκοποί που κυρίως σχετίζονται με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών και λιγότερο την προαγωγή της υγείας, ή την απόκτηση υψηλών αθλητικών επιδεξιοτήτων.

2.7. Εμπειρικές έρευνες σχετικές με την κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο των σπορ

Οι εμπειρικές έρευνες σχετικά με την κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο των σπορ μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες με βάση τους Coakley, (1993a) και Brustad, (1992). Τις έρευνες, που μελετούν την κοινωνικοποίηση μέσα στα σπορ, την κοινωνικοποίηση μέσω των σπορ, και την κοινωνικοποίηση μετά την ολοκλήρωση της αθλητικής καριέρας σε κάποιο σπορ. Οι έρευνες που ασχολούνται με την κοινωνικοποίηση μέσα στα σπορ διερευνούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαδικασία της κοινωνικοποίησης όπως για παράδειγμα η οικογένεια. Οι έρευνες που ασχολούνται με την κοινωνικοποίηση μέσω των σπορ διερευνούν τον τρόπο που τα παιδιά αποκτούν στάσεις, συμπεριφορές, αξίες ή αναπτύσσουν στοιχεία του χαρακτήρα τους στους χώρους της άσκησης. Οι έρευνες που ασχολούνται με την κοινωνικοποίηση μετά από τα σπορ διερευνούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία εγκατάλειψης των σπορ. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές τέτοιες χαρακτηριστικές έρευνες σε κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές.

Οι έρευνες που ασχολούνται με την κοινωνικοποίηση μέσα στα σπορ έχουν ξεκινήσει από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 όταν ο Kenyon & McPherson εισηγήθηκαν ένα μοντέλο ανάλυσης της διαδικασίας εισόδου και συμμετοχής στα σπορ (Kenyon & McPherson, 1973). Με βάση το μοντέλο αυτό, τρεις παράγοντες προτάθηκαν ως σημαντικοί αυτής της διαδικασίας κοινωνικοποίησης μέσα στα σπορ. Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά

του ατόμου, η ενθάρρυνση που λαμβάνουν από τον κοινωνικό τους περίγυρο ή αυτοί που οι κοινωνιολόγοι αποκαλούν *σημαντικοί άλλοι* όπως για παράδειγμα οι οικογένεια και οι συνομήλικοι, και το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο κοινωνικοποιούνται, όπως για παράδειγμα το αθλητικό σωματείο. Στη βάση αυτού του μοντέλου, το 1987 σε μια έρευνα του, ο Averill μελέτησε παιδιά ηλικίας 6 έως 8 ετών που συμμετείχαν σε τμήματα εκμάθησης ποδοσφαίρου (Woolger & Power, 1993). Τα ευρήματα της έρευνάς του αφορούσαν την υποστήριξη που παρείχαν οι γονείς στα παιδιά τους και συσχετιζόταν θετικά με τον ενθουσιασμό και την ευχαρίστηση των παιδιών από την συμμετοχή τους στα τμήματα εκμάθησης. Την επόμενη χρονιά τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν από μια παρόμοια έρευνα των Woolger & Power (1988 όπως παρατίθεται στο Woolger & Power, 1993) που μελέτησαν παιδιά ηλικίας 8 έως 14 ετών που συμμετείχαν σε αγωνιστικά τμήματα κολύμβησης. Από την άλλη μεριά οι Scanlan & Lewthwaite (1986) μελετώντας νεαρούς καλαθοσφαιριστές ηλικίας 9 έως 13 ετών εστίασαν την προσοχή τους στην αρνητική συσχέτιση της ευχαρίστησης των παιδιών και της πίεσης, που ασκούσαν οι γονείς τους. Το 1997 η Christine Green και ο Laurence Chapil προσπάθησαν να ελέγξουν εμπειρικά ένα θεωρητικό μοντέλο για την εμπλοκή της οικογένειας στην συμμετοχή των παιδιών στα σπορ. Μελέτησαν 153 νεαρούς ποδοσφαιριστές που έπαιρναν μέρος σε τμήματα εκμάθησης και με βάση τα ευρήματα φάνηκε ότι παράγοντες όπως η ικανοποίηση των γονέων από το πρόγραμμα εκμάθησης και η υποστήριξη και ενθάρρυνση προς τα παιδιά επηρεάζουν την ανάπτυξη των κινητικών επιδεξιοτήτων των παιδιών, καθώς επίσης και της ευχαρίστησής τους από το πρόγραμμα. Στη βάση του μοντέλου των Kenyon & McPherson (1973), οι έρευνες σχετικά με την κοινωνικοποίηση μέσα στα σπορ ανέδειξαν το πόσο σημαντική είναι η ενθάρρυνση και η υποστήριξη από τους *σημαντικούς άλλους* (Furst, 1989· Greendorfer, 1977· Higginson 1985), είτε αυτοί είναι η οικογένεια (π.χ., Averill, 1987· Green & Chapil, 1997· Greendorfer & Lewko, 1978· Woolger & Power, 1988) είτε είναι ο προπονητής/-τρια (π.χ., Kenyon & McPherson, 1973· Snyder & Spreitzer, 1976). Τα ευρήματα επίσης των ερευνών έδειξαν και το ρόλο του κοινωνικού συστήματος μέσα στο οποίο συντελείται η κοινωνικοποίηση (π.χ., Butcher, 1985· Carlson, 1988· Greendorfer, Blinde & Pelligrini, 1986· Rudman, 1989· Yamaguchi, 1987).

Στην διάρκεια της τεσσαρακονταετίας 1950-90 οι έρευνες που ασχολούνται με την κοινωνικοποίηση μέσω των σπορ διερεύνησαν πιθανές σχέσεις μεταξύ της συμμετοχής στα σπορ και της ανάπτυξης στάσεων και συμπεριφορών (Coakley, 1993b). Προς τα τέλη όμως αυτής της περιόδου άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης μέσω των σπορ είναι ιδιαίτερα σύνθετη (Loy & Ingham, 1973). Επίσης οι ερευνητές

συνειδητοποιήσαν ότι είναι απλουστευτικό και εσφαλμένο να υποθέτουμε πως η εμπειρία από τη συμμετοχή στα σπορ είναι κοινή σε όλους τους ανθρώπους και πως όλοι οι άνθρωποι αποκρίνονται παθητικά σε αυτή την εμπειρία (McCormack & Chalip, 1988). Έτσι, η αναδείχθηκε η σημασία της διαφορετικής εμπειρίας.

Στο πλαίσιο αυτή της προσέγγισης αρχικά μελετήθηκε η σχέση προπονητή-αθλητή αλλά στη συνέχεια η γενικότερη αθλητική εμπειρία. Συγκεκριμένα η σημασία της σχέσης προπονητή-αθλητή στην κοινωνικοποίηση, μέσω των σπορ, είχε αναδειχθεί από τις αρχές του 1970 (Snyder, 1972), αλλά ήταν οι διαχρονικές έρευνες του Dubois (1981, 1986, 1990), που έδειξαν τον τρόπο με τον οποίο οι προπονητές συμβάλλουν στην αλλαγή της στάσης των αθλητών σε θέματα, που σχετίζονται με την επίτευξη της νίκης, τη φίλαθλη συμπεριφορά, την ευρωστία κ.ά. Μέχρι τότε τα ευρήματα των ερευνών έδειχναν ότι οι νεαροί αθλητές επηρεάζονται από την επαφή τους με τους προπονητές είτε λόγω της ελάχιστης εμπειρίας τους (Scanlan, 1978) είτε λόγω της ευαισθησίας τους στην αξιολόγηση των αθλητικών τους επιδεξιοτήτων (Scanlan & Passer, 1978). Στον αντίποδα αυτών των ευρημάτων ο Dubois (1986,1990) έδειξε ότι αλλαγές στις αξίες και στις στάσεις των νεαρών αθλητών επηρεάζονται από την φύση της σχέσης τους με τους προπονητές και το γενικότερο περιβάλλον, καθώς επίσης και την προηγούμενη αθλητική τους εμπειρία. Με βάση αυτά τα ευρήματα άρχισε να διερευνάτε η συνολική εμπειρία των αθλητών και η σχέση της με την κοινωνικοποίηση, μέσω των σπορ.

Στο πλαίσιο αυτό το 1999 ο Chris Stevenson σε μια έρευνα που διεξήγαγε στον Καναδά και την Αγγλία πήρε συνέντευξη από 29 διεθνούς εμβέλειας αθλητές/-τριες υψηλού επιπέδου σχετικά με την εμπειρία τους από τον αθλητισμό. Οι ιστορίες που διηγήθηκαν όλοι και όλες αυτοί, διέφεραν υπερβολικά, αλλά υπήρχαν δύο διαδικασίες, τις οποίες ανέφεραν όλοι/-ες. Η πρώτη αφορούσε την «εισαγωγή» τους στα σπορ, κατά την διάρκεια της οποίας, γνώρισαν και επέλεξαν το σπορ που τους άρεσε. Η δεύτερη αφορούσε την «σοβαρή εμπλοκή» τους στα σπορ κατά την διάρκεια της οποίας εξειδικεύτηκαν στο σπορ, που επέλεξαν. Τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύτηκαν το 2003 όταν οι MacPhail, Gorely, & Kirk διερεύνησαν την κοινωνικοποίηση παιδιών ηλικίας 9 έως 15 ετών στον αθλητικό σύλλογο Forest Athletics Club της Αγγλίας. Ένα σύλλογο που ειδικεύεται στα αθλήματα του στίβου και τους αγώνες ανώμαλου δρόμου. Μέσα από μια εθνογραφική έρευνα 18 μηνών μελέτησε δύο ομάδες αρχαρίων αθλητών που είχαν ενταχθεί σε τμήματα εκμάθησης. Η πρώτη ομάδα απαρτιζόταν από τριάντα παιδιά (30) ηλικίας 9 έως 15 ετών, ενώ η δεύτερη από σαράντα πέντε (45) παιδιά ηλικίας 10 έως 15 ετών. Η εθνογραφική έρευνα περιελάμβανε παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτηματολόγια. Με βάση τα ευρήματα

της έρευνας οι νεαροί αθλητές κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία υπήρχαν οι αθλητές που έψαχναν να βρουν ποιο αγώνισμα του στίβου τους αρέσει (samplers), στην δεύτερη υπήρχαν οι αθλητές που ασχολούνταν να μάθουν κάποιο συγκεκριμένο αγώνισμα (specialists) ενώ στην τρίτη οι αθλητές ασχολούνταν εντατικά με τον αθλητισμό (infesters). Με βάση τα ευρήματα της έρευνας οι νεαροί αθλητές που έψαχναν να βρουν ποιο αγώνισμα του στίβου τους αρέσει ήταν προσανατολισμένοι κυρίως στην ευχαρίστηση ενώ οι νεαροί αθλητές που ασχολούνταν εντατικά με τον αθλητισμό ήταν προσανατολισμένοι κυρίως στην νίκη. Επίσης τα στοιχεία συνηγορούσαν στην άποψη ότι στο σωματείο υπήρχε ένας σαφής προσανατολισμός προς την διαπαιδαγώγηση των παιδιών και λιγότερο προς την προαγωγή της υγείας.

Οι Coakley & White το 1999 διερεύνησαν τους παράγοντες που οδηγούσαν τους εφήβους από μια εργατική συνοικία του Λονδίνου να επιλέξουν και να ασχοληθούν ή όχι με τα σπορ. Μέσα από συνεντεύξεις βάθους αποκάλυψαν ότι οι παράγοντες αυτοί σχετίζονταν με α) το κατά πόσο θεωρούσαν ότι η συμμετοχή τους στα σπορ τους βοηθούσε στη ζωή τους, β) την διάθεσή τους να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες έτσι ώστε να αναγνωριστούν και αποκτήσουν τον σεβασμό των άλλων, γ) την υποστήριξη που είχαν από το ευρύτερο περιβάλλον τους στην συμμετοχή στα σπορ, δ) τις προηγούμενες εμπειρίες και αναμνήσεις τους σε σωματικές δραστηριότητες και σπορ και ε) τις αντιλήψεις σχετικά με την αξία των σπορ. Τα ευρήματα της έρευνας των Coakley & White (1990) έδειξαν επίσης αυξημένη συμμετοχή στα σπορ κυρίως μεταξύ των εφήβων που θεωρούσαν ότι η συμμετοχή τους στα σπορ τους θα τους βοηθούσε στη ζωή τους. Επίσης τα κορίτσια θεωρούσαν ότι η συμμετοχή τους στα σπορ τους δεν θα τους βοηθούσε ιδιαίτερα στη ζωή τους και για αυτό το λόγο λιγότερα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια έπαιρναν μέρος σε οργανωμένα σπορ.

Τέλος έρευνες που ασχολούνται με την κοινωνικοποίηση μετά από τα σπορ έχουν επικεντρωθεί στο φαινόμενο της εξάντλησης, εγκατάλειψης ή αποχώρησης από τα σπορ. Προς αυτή την κατεύθυνση ο Jay Coakley το 1992 μελέτησε το πώς οδηγούνται έφηβοι αθλητές υψηλού επιπέδου σε εξάντληση (burnout) και εν τέλει εγκατάλειψη του αθλητισμού. Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι νεαροί αθλητές έφθαναν σε εξάντληση όταν ένοιωθαν ότι έχαναν τον έλεγχο της ζωής τους και ότι δεν μπορούσαν να αναπτυχθούν και να ωριμάσουν εκτός του χώρου των σπορ. Αυτή η αίσθηση τους γεννούσε στρες και έντονη δυσaréσκεια. Στο ίδιο πνεύμα ο Κωνσταντίνος Κουκουρής πήρε συνέντευξη από τριάντα τέσσερις (34) αθλητές υψηλού επιπέδου 18 έως 24 ετών. Τα ευρήματα της έρευνας τους έδειξαν ότι οι αθλητές αποφάσιζαν να σταματήσουν την

εντατική προπόνηση γιατί α) εκτιμούσαν ότι έπρεπε να ασχοληθούν με ένα βιοποριστικό επάγγελμα και β) εκτιμούσαν ότι οι αθλητικές τους ικανότητες δεν θα τους επέτρεπαν να συνεχίσουν. Τέλος ο Garry Wheeler το 1996 στο πλαίσιο της έρευνάς του, πήρε συνέντευξη από σαράντα (40) αθλητές με ειδικές ανάγκες, από τον Καναδά, το Ισραήλ και τις ΗΠΑ. Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι αθλητές αυτοί ωφελήθηκαν ιδιαίτερα από την συμμετοχή τους στα σπορ (ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτό-εκτίμησης, κ.ά) και η απομάκρυνσή τους από την ενεργό αθλητική δράση τους δημιουργεί αρκετά προβλήματα προσαρμογής.

2.8. Εμπειρικές έρευνες σχετικές με την διαπαιδαγώγηση στο πλαίσιο των σπορ

Οι εμπειρικές έρευνες σχετικά με την διαπαιδαγώγηση στο πλαίσιο των σπορ έχουν επικεντρωθεί κυρίως στην μελέτη του τρόπου που τα σπορ επηρεάζουν την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των παιδιών. Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει η εξής επισήμανση. Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας η έννοια της προσωπικότητας ταυτίζεται με αυτή του χαρακτήρα όπως άλλωστε αποδέχονται και περισσότεροι ερευνητές των σπορ (Shields & Bredemeier, 1995). Οι έρευνες λοιπόν που έχουν επικεντρωθεί στην διαπαιδαγώγηση των στο πλαίσιο των σπορ ξεκίνησαν από την δεκαετία του 1950 (Stevenson, 1975). Αρχικά οι έρευνες αυτές επικεντρώθηκαν στην σύγκριση αθλητών με μη αθλητές, αθλητών υψηλού επιπέδου με αθλητές χαμηλότερου επιπέδου και αθλητών διαφόρων αθλημάτων μεταξύ τους (Stevenson, 1975).

Παρότι τα ευρήματα κάποιων ερευνών έδειξαν διαφορές σε κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μεταξύ αθλητών και μη αθλητών δεν αναδείχθηκαν αξιόπιστα στοιχεία ότι τα σπορ επηρεάζουν τον χαρακτήρα των παιδιών (Coakley, 1982· Eitzen & Sage, 1982· McPherson, 1981· Snyder & Spreitzer, 1983). Η αποτυχία αυτή οφείλεται σε προβλήματα, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι σε πολλές έρευνες τα δείγματα των ομάδων, που σύγκριναν, δεν ταίριαζαν (Stevenson, 1985), ή ότι χρησιμοποιήθηκαν ψυχομετρικά όργανα αμφιβόλου εγκυρότητας.

Η κατανόηση του άλλου είναι μια γνωστική δεξιότητα και αναφέρεται στην δυνατότητα να φανταστεί κάποιος τον εαυτό του στην θέση ενός άλλου, ή στην δυνατότητα να σκεφτεί σχετικά με μια κατάσταση, σαν να είναι κάποιος άλλος. Από την άλλη μεριά η ενσυναίσθηση είναι περισσότερο μια συναισθηματική δεξιότητα και αναφέρεται στην δυνατότητα να νοιώσει κάποιος τα συναισθήματα, που νοιώθει ένας άλλος. Η ενσυναίσθηση και η κατανόηση του άλλου είναι βασικές κοινωνικές δεξιότητες και η έλλειψη τους συνδέεται με έντονα παραβατικές συμπεριφορές (Emmler, 1999), ενώ παράλληλα φαίνεται ότι αναπτύσσονται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου

(Callaghan, Tochat, Lillard, Claux, Odden, & Itakura, 2005· Flavell, 1999). Δεν είναι τυχαίο λοιπόν που η έρευνα σχετικά με την διαπαιδαγώγηση στο πλαίσιο των σπορ στράφηκε προς αυτή την κατεύθυνση. Θεωρητικά είναι λογικό να εικάσει κανείς ότι τα σπορ, που απαιτούν στρατηγική, καλλιεργούν την κατανόηση του άλλου (Coakley, 1984; Martens, 1976). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν εμπειρικές έρευνες που να συνδέουν άμεσα την ανάπτυξη της κατανόησης του άλλου με την συμμετοχή στα σπορ. Εκείνο που υπάρχει είναι έρευνες που δείχνουν ότι η συμμετοχή στα σπορ συσχετίζεται αρνητικά με την παραβατική συμπεριφορά (Josephine Institute Center of sport ethics, 2006· McMillan & Reed, 1994· Shields & Bredemeier, 1995).

Ένα άλλο ζήτημα στο οποίο έχει στραφεί η έρευνα αφορά στην ανάπτυξη ηθικής κρίσης στα παιδιά. Τα ευρήματα σχετικά με το ζήτημα ήταν αντιφατικά. Για παράδειγμα στην έρευνα της Hall (1986) οι νεαροί μπασκεμπολίστες ενός κολλεγίου είχαν χαμηλότερη ηθική κρίση από τους υπόλοιπους σπουδαστές, όπως επίσης στην αντίστοιχη των Shields & Bredemeier, (1984). Στην έρευνα όμως που πραγματοποίησαν οι Shields & Bredemeier δύο χρόνια μετά, με νεαρούς κολυμβητές δεν εμφανίστηκαν διαφορές μεταξύ κολυμβητών/αθλητών και μη αθλητών. Το 1998 στην έρευνα του ο Stevenson βρήκε ότι οι αθλητές ομαδικών αθλημάτων είχαν χαμηλότερη ηθική κρίση από τους μη αθλητές και τους αθλητές ατομικών αθλημάτων. Από την άλλη οι Proios, Doganis, & Athanailidis (2004) δεν βρήκαν διαφορές ανάμεσα σε αθλητές ποδοσφαίρου, χάντμπολ και μπάσκετ. Στην βάση αυτών των ευρημάτων φαίνεται ότι είναι απλουστευτικό να αναφερόμαστε γενικόλογα σε σπορ, από την στιγμή που κάθε ένα σπορ έχει τους δικούς του κανόνες, προάγει συγκεκριμένους τύπους κοινωνικής διαντίδρασης και εν τέλει έχει την δική του αυτόνομη κουλτούρα.

Ένα τρίτο στοιχείο στο οποίο έχει στραφεί η έρευνα αφορά την παρακίνηση στο πλαίσιο των σπορ. Άλλωστε όπως έχει τονίσει ο Kohlberg, (Bredemeier & Shields, 2006) αν κάποιος θέλει να διερευνήσει την ηθικότητα οφείλει να διερευνήσει την παρακίνηση. Η θεωρία που έχει προταθεί για την παρακίνηση στον αθλητισμό ορίζει ότι ένας αθλητής μπορεί συμμετέχει στα σπορ είτε παρακινούμενος από την διάθεσή του να αναπτύξει τις ικανότητες του σε μια σωματική ή αθλητική δραστηριότητα είτε από την διάθεσή του να επιδείξει τις ικανότητες του σε μια σωματική ή αθλητική δραστηριότητα (Nicholls, 1983, 1989, 1992). Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι οι αθλητές που παρακινούνται από την διάθεσή τους να επιδείξουν τις ικανότητές τους εκδηλώνουν μη αποδεκτές συμπεριφορές (κλέψιμο, επιθετικότητα κ.ά) περισσότερο από τους αθλητές που παρακινούνται από την διάθεσή τους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (π.χ. Kavussanu &

Ntoumanis, 2003· Stornes & Ommundsen, 2004· Stephens & Kavanagh, 2003). Αντίθετα οι αθλητές που παρακινούνται από την διάθεσή τους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους εκδηλώνουν περισσότερο συμπεριφορές που συνάδουν με την φίλαθλη ιδιότητα από ό,τι οι αθλητές που παρακινούνται από την διάθεσή τους να επιδείξουν τις ικανότητές τους (π.χ. Gano-Overway Guivernau, Magyar, Waldron & Ewing, 2005· Stornes & Ommundsen, 2004).

Μια σημαντική αλλαγή στην προσέγγιση της διαπαιδαγώγησης στο πλαίσιο των σπορ έγινε την τελευταία δεκαετία μέσα από την ανάδυση της θεωρίας της θετικής ανάπτυξης των νέων (positive youth development). Η θεωρία αυτή εφαρμόζεται κυρίως στα προγράμματα αγωγής των εφήβων και προσεγγίζει την περίοδο αυτή της ζωής του ανθρώπου με τρόπο διαφορετικό από τους ισχύοντες. Συγκεκριμένα, η επικρατούσα άποψη για την εφηβεία, που ξεκινάει το 1904 όταν ο Hall για πρώτη φορά ασχολήθηκε με την ψυχολογία των νέων αυτής της ηλικίας, ήταν ότι σε αυτή την περίοδο της ζωής του ανθρώπου, εξαιτίας ποικίλων βιολογικών και ορμονικών αλλαγών που συντελούνται στο σώμα του νέου ή της νέας, παρατηρούνται φαινόμενα μεγάλου στρες και διατάραξης της κανονικής ανάπτυξης (Freud, 1969). Στη βάση αυτών των απόψεων, όλη η ανάπτυξη στην περίοδο της εφηβείας θεωρείτο *«πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπισθεί»* ή στην καλύτερη των περιπτώσεων *«ενδεχόμενο πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπισθεί»*. Αν η εξέλιξη της ανάπτυξης των εφήβων ήταν θετική δεν αντιμετωπιζόταν ως τέτοια αλλά ως μη αρνητικά εξελιγμένης. Από τα τέλη της τελευταίας δεκαετίας του εικοστού αιώνα και τις αρχές του εικοστού πρώτου πολλοί ψυχολόγοι δανείστηκαν την έννοια της πλαστικότητας και την εισήγαγαν στην μελέτη της ανάπτυξης των εφήβων. Έτσι άρχισε να διαμορφώνεται η αντίληψη ότι η ανάπτυξη δεν εξαρτάται μόνο από βιολογικούς παράγοντες αλλά και από την αμοιβαία επιρροή βιολογικών, γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Η εστίαση στην πλαστικότητα ώθησε την έρευνα στην εκτίμηση ενδεχόμενων αλλαγών σε διάφορα σημεία της οντογένεσης που εκτείνονται από την παιδική ηλικία μέχρι και την εφηβική. Με άλλα λόγια η έρευνα στράφηκε στον τρόπο που μπορεί επηρεαστεί με θετικό τρόπο η ανάπτυξη των εφήβων και των παιδιών (π.χ. Bronfenbrenner & Morris, 2006· Lerner, 2004)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΚΟΠΟΣ – ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

3.1. Στοιχειοθέτηση του ερευνητικού σκοπού

Όπως αναφέρει ο Αυγερινός (2007) η κοινωνικό-συναισθηματική λειτουργία του αθλητισμού πηγάζει από την δομή της σύγχρονης κοινωνίας. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι ο αθλητισμός επενεργεί αντισταθμιστικά στην μονοτονία και ψυχική απομόνωση της καθημερινής εργασιακής ρουτίνας. Από τη στιγμή που το παιχνίδι είναι μια αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων που δρουν το ένα πλάι στο άλλο ή το ένα εναντίον του άλλου σε συλλογικό πλαίσιο αναπτύσσεται η κοινωνικότητα (Αυγερινός, 2007). Το αθλητικό σωματείο δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να:

1. Γνωρίσουν το σώμα τους μέσα από το βίωμα της κίνησης. Τα παιδιά γνωρίζουν τις σωματικές ικανότητες και δυνατότητές τους με πολύπλευρες δραστηριότητες, βιώνοντας ατομικές και συλλογικές εμπειρίες.

2. Να έρθουν σε επαφή με την άσκηση και την επίδοση. Οι αθλητικές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα εντός κοινωνικού πλαισίου, κάτω από το πρίσμα της επίδοσης και της αξιολόγησης. Ακόμα και η άσκηση για την καλή φυσική κατάσταση επηρεάζεται από τη θετική ατομική αντίληψη για σωματική επίδοση και την κοινωνική αναγνώριση.

3. Να βελτιώσουν την υγεία και τη φυσική τους κατάσταση. Η βάση αυτού του πεδίου είναι η απόλυτη κατανόηση ότι η άσκηση και η άθληση προφυλάσσουν και προάγουν την υγεία. Όμως, η αγωγή της υγείας δεν περιορίζεται στη στενή έννοια του σώματος, αλλά επεκτείνεται στην ψυχική κοινωνική και περιβαλλοντική ισορροπία.

4. Να μυηθούν στον συναγωνισμό και τον ανταγωνισμό. Η συνεργασία και ο ανταγωνισμός είναι βασικοί τρόποι κοινωνικής συμπεριφοράς στον αθλητισμό. Τα παιδιά βιώνουν αυτές τις εμπειρίες για να σφυρηλατήσουν την έννοια της ομαδικότητας και της συνεργασίας στον στόχο, ούτως ώστε να μάθουν να ξεπερνούν τον άκρατο ατομισμό. Από την άλλη πλευρά, ζουν τον ανταγωνισμό για να καταλάβουν ότι τίποτα στη ζωή δεν χαρίζεται, αλλά κατακτάται μόνο με ικανότητα και εμμονή στον στόχο. Ταυτόχρονα, τους δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν την αντικειμενική πραγματικότητα της μεγάλης κοινωνίας, όπου υπάρχει έντονος ανταγωνισμός και η κυριαρχία του ισχυρότερου.

5. Να εκφραστούν δημιουργικά. Το σώμα μπορεί να εκφραστεί με τη δική του γλώσσα που είναι η κίνηση. Με την κίνηση ο άνθρωπος δύναται να εκφράσει τα ποικίλα

συναισθημάτά του. Ταυτόχρονα, είναι σε θέση να διαμορφώσει την κινητική έκφραση και να της δώσει τα στοιχεία εκείνα τα οποία εμπεριέχουν τις σκέψεις και τους συναισθηματισμούς του. Μουσική και κίνηση είναι δύο αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία στα οποία ο άνθρωπος βάζει τη σφραγίδα του. Χορός και ρυθμική γυμναστική είναι δημιουργικές και καλλιτεχνικές εκφραστικές δραστηριότητες.

6. Να αποκτήσουν δεξιότητες στην οργάνωση. Οι αθλητικές δραστηριότητες απαιτούν πάντοτε κάποια οργάνωση. Τα παιδιά μαθαίνουν να οργανώνουν αθλητικές δραστηριότητες, τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με τις διάφορες γνωστές αθλοπαιδιές είτε με τα αυθόρμητα πρόχειρα παιχνίδια (Αυγερινός, 2000).

Με άλλα λόγια ο Αυγερινός θεωρεί ότι ο αθλητισμός και συνεπώς και το αθλητικό σωματείο διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί τα παιδιά γιατί συμβάλλει στην επίτευξη της κοινωνικό-συναισθηματικής τους επάρκειας (social emotional competence) των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτόν. Με τον όρο κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια εννοείται ένα πλέγμα συναισθηματικών, γνωστικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κοινωνική ζωή (Semrud-Clikeman, 2007). Η ίδια παραδοχή ισχύει για τον αθλητισμό που επιτελείται σε ένα κοινωνικό φορέα όπως ο αθλητικός σύλλογος γιατί λειτουργεί με κανόνες συλλογικής συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Με άλλα λόγια ο αθλητισμός που επιτελείται στο πλαίσιο ενός οργανωμένου σωματείου ή συλλόγου συμβάλλει στην κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια των παιδιών που αθλούνται σε αυτόν.

Όπως έχουν δείξει, από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, φιλόσοφοι, ανθρωπολόγοι, κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι, το παιχνίδι τα σπορ και ο αθλητισμός γενικότερα αποτελούν μια *πραγματικότητα* ξεχωριστή από την πραγματική ζωή (Bateson, 1955; Giffin, 1982; Schmitz, 1976, Huizinga, 1955). Ξεχωριστή πραγματικότητα με την έννοια ότι στο πλαίσιο του παιχνιδιού, και των σπορ τα παιδιά και οι άνθρωποι εκδηλώνουν συμπεριφορές διαφορετικές από αυτές που συνήθως εκδηλώνουν στην καθημερινή τους ζωή. Για τον λόγο αυτόν η κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια μπορεί να διακριθεί σε δύο διαστάσεις: α) Στην κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια που εκδηλώνουν τα παιδιά όταν ασχολούνται με τον αθλητισμό και β) στην κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια που εκδηλώνουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή. Η πρώτη διάσταση μπορεί να αποτιμηθεί μέσα από τις παρατηρούμενες αντιδράσεις των παιδιών στον αθλητισμό (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) ενώ η δεύτερη μέσα από τις παρατηρούμενες αντιδράσεις των παιδιών στην καθημερινή ζωή (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις).

3.2. Διατύπωση της υπόθεσης της έρευνας

Με βάση τα όσα σε επίπεδο θεωρίας αναφέρθηκαν παραπάνω, ο αθλητισμός, ως κοινωνικό φαινόμενο όταν επιτελείται μέσα σε ένα αθλητικό κοινωνικό φορέα, διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί τα παιδιά, ιδιαίτερα δε τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα τίθεται η εναλλακτική υπόθεση H_1 : Δηλαδή ότι αθλητισμός ως κοινωνικό φαινόμενο όταν επιτελείται μέσα σε ένα αθλητικό φορέα (σωματείο) διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι της παρούσας εργασίας είναι:

1. Πώς επιδρά το αθλητικό σωματείο στις παρατηρούμενες παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις των παιδιών στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης.
2. Πώς επιδρά το αθλητικό σωματείο στις παρατηρούμενες κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης.
3. Υπάρχει σχέση μεταξύ των παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών πριν και μετά την συμμετοχή τους σε ένα ετήσιο πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης.
4. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών πριν και μετά την συμμετοχή τους σε ένα ετήσιο πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης ανάμεσα στα δύο φύλα.

3.3. Λειτουργικοί ορισμοί

Ποιες όμως είναι οι παρατηρούμενες παιδαγωγικό-κοινωνικές και οι παρατηρούμενες κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις που αποτελούν δείκτη της κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια των παιδιών; Οι Gimpel και Merrell (1998) ορίζουν την κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια ως την ικανότητα να εκδηλώνει κάποιος κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και ταυτόχρονα να επιτυγχάνει τους προσωπικούς του στόχους (Mendez, McDermott, & Fantuzzo, 2002). Ειδικότερα για την προσχολική ηλικία η κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια περιλαμβάνει κατά τους Denham (2006), Halberstadt, Denham, και Dunsmore (2001) στοιχεία όπως:

1. Αυτό-εκτίμηση
2. Αυτό-πεποίθηση
3. Αυτό-έλεγχος

4. Αυτενέργεια
5. Δυνατότητα εστίασης σε ένα στόχο
6. Υπομονή
7. Επιμονή
8. Κατανόηση του άλλου
9. Δυνατότητα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων
10. Συνεργασία
11. Ηθική κρίση

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας οι παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις αφορούσαν συμπεριφορές πειθαρχίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας, θάρρους, συναίνεσης και χαλαρότητας περιβάλλοντος που εκδηλώνουν τα παιδιά στην διάρκεια των προπονήσεων. Επίσης οι κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις, αφορούσαν συμπεριφορές αλληλεγγύης, συνεργασίας, θάρρους, συναίνεσης και χαλαρότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά στην διάρκεια της καθημερινής τους ζωής.

Ειδικότερα:

1. Η πειθαρχία (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) αποτιμήθηκε με βάση την αντιληπτή από μεριάς των γονέων α) απόκριση των παιδιών τους στο προπονητικό πρόγραμμα και β) απόκριση των παιδιών τους στις οδηγίες και τις υποδείξεις του προπονητή. Συγκεκριμένα τέθηκαν δύο ερωτήσεις στους γονείς των παιδιών στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης. Η πρώτη ήταν **«Ανταποκρίνονται [τα παιδιά] στο προπονητικό πρόγραμμα»** και **«Ακολουθούν [τα παιδιά] τις οδηγίες και τις υποδείξεις του προπονητή;»**.
2. Η αλληλεγγύη (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) αποτιμήθηκε με βάση τις αντιληπτές από μεριάς των γονέων συμπεριφορές αλληλο-υποστήριξης που εκδηλώνουν τα παιδιά τους στη διεξαγωγή του ημερήσιου προπονητικού προγράμματος. Συγκεκριμένα τέθηκε στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης η ερώτηση **«Αλληλοϋποστηρίζονται [τα παιδιά] στη διεξαγωγή του ημερήσιου προπονητικού προγράμματος;»**.
3. Η συνεργασία (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) αποτιμήθηκε με βάση τις αντιληπτές από μεριάς των γονέων συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά τους σε όλες τις ανάγκες της προπόνησης. Συγκεκριμένα στην αρχή και στο τέλος ενός

ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η ερώτηση **«Συνεργάζονται [τα παιδιά] σ' όλες τις ανάγκες της προπόνησης;»**.

4. Το θάρρος (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) αποτιμήθηκε με βάση τις αντιληπτές από μεριάς των γονέων εκδηλώσεις συμπεριφοράς θάρρους που παρουσιάζουν τα παιδιά τους (εκτέλεση δύσκολων ασκήσεων χωρίς φόβο και δισταγμό). Συγκεκριμένα στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η ερώτηση **«Εκτελούν [τα παιδιά] κάθε δύσκολη άσκηση χωρίς φόβο και δισταγμό;»**.
5. Η συναίνεση (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) αποτιμήθηκε με βάση τις αντιληπτές από μεριάς των γονέων συμπεριφορές συμμόρφωσης των παιδιών τους στις απαιτήσεις του σωματείου και γενικά στις υποδείξεις του προπονητή ως προς τις ευρύτερες υποχρεώσεις τους. Συγκεκριμένα στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε το ερώτημα **«Συναινούν [τα παιδιά] στις απαιτήσεις του σωματείου και γενικά στις υποδείξεις του προπονητή ως προς τις ευρύτερες υποχρεώσεις τους;»**.
6. Η χαλαρότητα του περιβάλλοντος (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) αποτιμήθηκε με βάση τις αντιληπτές από μεριάς των γονέων συμπεριφορές αντιδράσεις αρέσκειας των παιδιών τους για το περιβάλλον του αθλητικού σωματείου και της προπόνησης. Συγκεκριμένα στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε το ερώτημα **«Προκαλείται ευχάριστη ατμόσφαιρα, εμφανίζονται [τα παιδιά] χαρούμενα, απολαμβάνουν το περιβάλλον;»**.
7. Η αλληλεγγύη (κοινωνικό-συναισθηματικές) αποτιμήθηκε με βάση τις αντιληπτές από μεριάς των γονέων εκδηλώσεις συμπεριφορών αλληλεγγύης και αλληλο-υποστήριξης που παρουσιάζουν τα παιδιά τους στην διάρκεια της καθημερινής τους ζωής. Συγκεκριμένα στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε το ερώτημα **«Δείχνουν [τα παιδιά] αλληλεγγύη, αλληλοϋποστηρίζονται;»**.
8. Η συνεργασία (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) αποτιμήθηκε με βάση τις αντιληπτές από μεριάς των γονέων συμπεριφορές συνεργασίας που εκδηλώνουν τα παιδιά τους στην διάρκεια της καθημερινής τους ζωής. Συγκεκριμένα στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε το ερώτημα **«Συνεργάζονται, δουλεύουν [τα παιδιά] μαζί»**.

9. Το θάρρος (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) αποτιμήθηκε με βάση τις αντιληπτές από μεριάς των γονέων εκδηλώσεις συμπεριφοράς θάρρους που παρουσιάζουν τα παιδιά τους στην διάρκεια της καθημερινής τους ζωής. Συγκεκριμένα στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε το ερώτημα **«Θάρρος, ριψοκινδυνότητα;»**
10. Η συναίνεση (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) αποτιμήθηκε με βάση τις αντιληπτές από μεριάς των γονέων συμπεριφορές συμμόρφωσης των παιδιών τους σε διάφορες καθημερινές καταστάσεις. Συγκεκριμένα στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε το ερώτημα **«Συναινούν [τα παιδιά] (δέχονται διάφορες καταστάσεις παθητικά, συμφωνούν, είναι υποχωρητικοί)»**
11. Η χαλαρότητα του περιβάλλοντος (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) αποτιμήθηκε με βάση τις αντιληπτές από μεριάς των γονέων αντιδράσεις ικανοποίησης των παιδιών τους στην διάρκεια της καθημερινής τους ζωής. Συγκεκριμένα στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε το ερώτημα **«Χαλαρή ατμόσφαιρα, (γελούν, [τα παιδιά] δείχνουν ικανοποίηση);»**

3.4. Ανακεφαλαίωση διερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας

Στην βάση όλων των παραπάνω τα διερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις στην αρχή ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης;
2. Ποιες είναι οι κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις στην αρχή ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης;
3. Ποιες είναι οι παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης;
4. Ποιες είναι οι κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης;
5. Παρουσιάζονται διαφορές στις παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης;
6. Παρουσιάζονται διαφορές στις κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης;

7. Παρουσιάζονται διαφυλικές διαφορές ως προς τις παρατηρούμενες παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις των παιδιών στην αρχή ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης;
8. Παρουσιάζονται διαφυλικές διαφορές ως προς τις παρατηρούμενες παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις των παιδιών στο τέλος ενός ετήσιου πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης.
9. Παρουσιάζονται διαφυλικές διαφορές ως προς τις παρατηρούμενες κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών στην αρχή ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης;
10. Παρουσιάζονται διαφυλικές διαφορές ως προς τις παρατηρούμενες κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης;
11. Υπάρχει σχέση μεταξύ των παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών πριν και μετά την συμμετοχή τους σε ένα ετήσιο πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1. Ερευνητική στρατηγική

Με βάση τον Παρασκευόπουλο, ως ερευνητική στρατηγική ορίζεται το είδος και ο βαθμός των περιοριστικών ελέγχων και των σκόπιμων παρεμβάσεων που μπορεί να ασκήσει ο ερευνητής (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι στρατηγικές διακρίνονται σε νατουραλιστικές ή περιγραφικές, σε συναφειακές, σε *ex post* σύγκρισης διαφορετικών ομάδων και σε πειραματικές. Στις νατουραλιστικές ή περιγραφικές ερευνητικές στρατηγικές οι περιοριστικοί έλεγχοι και οι σκόπιμες παρεμβάσεις του ερευνητή είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες. Σκοπός τους η καταγραφή των διαφόρων εκφάνσεων ενός φαινομένου και η αναζήτηση τάσεων και πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών αυτού (Παρασκευόπουλος, 1993). Στις συναφειακές στρατηγικές ο ερευνητής/-τρια επιλέγει ένα δείγμα από ένα πληθυσμό-στόχο και για κάθε υποκείμενο του δείγματος μετρά τις υπό μελέτη μεταβλητές. Σκοπός των συναφειακών στρατηγικών έρευνας η αποτίμηση του βαθμού συμμεταβολής μεταξύ των μεταβλητών. Στις *ex post* σύγκρισης διαφορετικών ομάδων ο ερευνητής/-τρια εντοπίζει δύο ομάδες υποκειμένων που διαφέρουν ήδη ως προς μία μεταβλητή και στην συνέχεια μετρά για κάθε υποκείμενο των δύο ομάδων άλλες μεταβλητές. Σκοπός των στρατηγικών *ex post* σύγκρισης διαφορετικών ομάδων ή σύγκριση των δύο ομάδων. Τέλος στις πειραματικές στρατηγικές έρευνας ο ερευνητής/-τρια δημιουργεί δύο ομάδες υποκειμένων καθόλα όμοιες μεταξύ τους. Ακολούθως παρεμβαίνει σκόπιμα στην μία από αυτές και μετρά την διαφορά σε κάποια ή κάποιες εξαρτημένες μεταβλητές. Σκοπός των πειραματικών στρατηγικών ο εντοπισμός σχέσεων αιτίας και αιτιατού μεταξύ των μεταβλητών ενός φαινομένου. Μια άλλη κατηγορία ενδιαμέσων των συναφειακών και των *ex post* σύγκρισης είναι για τους Gay, Mills, & Airasian (2006) η στρατηγική της αιτιακής-σύγκρισης (*causal-comparative*). Οι Brewer, & Kuhn (2010) ορίζουν αυτού του τύπου την στρατηγική έρευνας ως μία στρατηγική που προσπαθεί να εντοπίσει σχέσεις ή διαφορές σε μεταβλητές μετά την εισαγωγή μιας ενέργειας ή πράξης. Η παρούσα λοιπόν εργασία είναι μια τέτοιου τύπου έρευνα.

4.2. Το κοινωνικό πλαίσιο

Στην εργασία μελετήθηκαν οι συμπεριφορές παιδιών που ήταν γραμμένα στο τμήμα κολύμβησης του Αθλητικού Ομίλου Παλαιού Φαλήρου και του Πανιωνίου Γ.Σ. Ο Αθλητικός Όμιλος Παλαιού Φαλήρου είναι ελληνικός αθλητικός σύλλογος, που δραστηριοποιείται στην περιοχή του Παλαιού Φαλήρου Αττικής και ιδρύθηκε το 1926. Το κολυμβητικό του τμήμα ιδρύθηκε το 1929 και θεωρείται μία από τις παραδοσιακές δυνάμεις της

κολύμβησης έχοντας κατακτήσει 12 Πρωταθλήματα Ελλάδας. Ο Πανιώνιος Γ.Σ. ιδρύθηκε το 1890 στην Σμύρνη της Μικράς Ασίας και το 1922 στην Αθήνα. Το κολυμβητικό τμήμα ιδρύθηκε το 1979. Πρόκειται δηλαδή για δύο ιστορικούς σύλλογους με οργανωμένα τμήματα και υποδομές που τα εγγεγραμμένα ως αθλητές μέλη του συμμετέχουν σε ποικίλες εκδηλώσεις.

4.3. Πληθυσμός – Δείγμα – Μέθοδος δειγματοληψίας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επελέγησαν 190 παιδιά προσχολικής ηλικίας (πέντε έως και έξι 6 ετών) που είναι ενταγμένα στα τμήματα της κολύμβησης και προπονούνται στο άθλημα. Τα επιλεγέντα παιδιά αυτά ήταν 123 αγόρια και 67 κορίτσια. Για την επιλογή των 190 παιδιών δεν επιλέχθηκε η μέθοδος δειγματοληψίας με πιθανότητες (*Probability/Random Sampling*) αλλά μια μέθοδος χωρίς πιθανότητες (*Non-probability/Non-random sampling*). Στην δειγματοληψία με πιθανότητες κάθε στοιχείο, μονάδα ή υποκείμενο του πληθυσμού έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί στο δείγμα. Στην δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες θεωρείται ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, γιατί εικάζεται ότι αυτό παρουσιάζει την ίδια διακύμανση με τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται. Η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες διακρίνεται στην δειγματοληψία ευκολίας (*haphazard sampling*), στην δειγματοληψία κρίσης (*judgment sampling*) και στην δειγματοληψία με προκαθορισμένα ποσοστά (*quota sampling*). Η δειγματοληψία κρίσης ενδείκνυται σε πιλοτικές έρευνες για ερωτηματολόγια και σε περιπτώσεις που τα στοιχεία μονάδες ή υποκείμενα του πληθυσμού έχουν διαφορετικό βαθμό προσιτότητας (Smith, 1983). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας τα υποκείμενα του πληθυσμού είχαν διαφορετικό βαθμό προσιτότητας και για αυτό το λόγο επιλέχθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας κρίσης.

4.5. Συλλογή δεδομένων

Ο ενδεδειγμένος τρόπος μελέτης του παρόντος ερευνητικού project θα ήταν στην βάση των μεθόδων της εμπειρικής Κοινωνιολογίας, η *Παρατήρηση*. Αλλά λόγω του όγκου του δείγματος και της εκτεταμένης ημερήσιας χρονικής διάρκειας (03.00μμ – 10.00μμ) της προπόνησης των τμημάτων θα έπρεπε για ένα χρόνο να υπάρχουν τουλάχιστον 10 παρατηρητές, οι οποίοι θα κρατούσαν καθημερινά πρωτόκολλο των ενεργειών και αντιδράσεων των παιδιών. Κάτι τέτοιο λοιπόν δεν ήταν εφικτό. Επίσης τα εν λόγω παιδιά αυτής της ηλικίας δεν θα μπορούσαν (μπορούν) να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Έτσι επιλέχθηκαν ως λύση ,τους γονείς, που αφενός μεν συνοδεύουν τα παιδιά τους στο σωματείο, αφετέρου δε, είναι τα άτομα που γνωρίζουν και παρακολουθούν καθημερινά τις αντιδράσεις των τέκνων τους και εν γένει τη συμπεριφορά τους. Προς τούτο αναπτύχθηκε

ένα ερωτηματολόγιο για τους γονείς των παιδιών που μελετήθηκαν. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς κλήθηκαν να εκτιμήσουν τις αντιδράσεις των παιδιών τους. Για τις ανάγκες της δημιουργίας του ερωτηματολογίου έγιναν οι παρακάτω ενέργειες (βλ. ερωτηματολόγιο στο παράρτημα)

Καταρχήν με βάση την βιβλιογραφία δημιουργήθηκε μία δεξαμενή ερωτημάτων. Στην συνέχεια έγινε μια προκαταρκτική έρευνα στην οποία πάρθηκαν συνεντεύξεις από μητέρες και πατέρες παιδιών που ασχολούνταν χρόνια με την κολύμβηση. Οι γονείς αυτοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν τυχούσες αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών τους παρατήρησαν εξαιτίας της συμμετοχής τους στην προπόνηση και τους αγώνες της κολύμβησης. Τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιήθηκαν για τον εμπλουτισμό της δεξαμενής των ερωτημάτων.

Η εμπλουτισμένη δεξαμενή ερωτημάτων τέθηκε στην διάθεση δύο ειδικών στο χώρο του αθλητισμού (κοινωνιολόγος και ψυχολόγος) για να κάνουν την τελική επιλογή των ερωτημάτων. Τέλος πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε είκοσι γονείς παιδιών που ασχολούνται με την κολύμβηση για να εκτιμηθεί η κατανοησιμότητα του ερωτηματολογίου.

4.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Ως εγκυρότητα ορίζεται ο βαθμός κατά το οποίο το όργανο μετράει αυτό το χαρακτηριστικό για το οποίο έχει κατασκευαστεί να μετρήσει (Litwin, 1995). Ως αξιοπιστία ορίζεται ο βαθμός που ένα όργανο έχει συνέπεια και ακρίβεια (Bohrnstedt, 1992). Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι όταν ένα όργανο παρουσιάζει επαρκή αξιοπιστία δεν σημαίνει ότι είναι απαραίτητα και έγκυρο (Traub, 1994: Μιχαλοπούλου 2002). Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να θεμελιωθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα ενός οργάνου μέτρησης. Ξεκινώντας με βάση τις παραδοσιακές μεθόδους η αξιοπιστία στην μέτρηση στάσης θεμελιώνεται αποτιμώντας την εσωτερική συνάφεια όλων των επιμέρους στοιχείων του οργάνου ταυτόχρονα. Ο δείκτης McDonald omega και ο δείκτης συνάφειας alpha είναι αυτοί που συνήθως χρησιμοποιούνται σ αυτή την περίπτωση. Ο βαθμός αξιοπιστίας του οργάνου εκφράζεται με τον δείκτη συνάφειας να κυμαίνεται από 0,00 έως το 1,00. Όσο η τιμή πλησιάζει την μονάδα τόσο αυξάνεται η αξιοπιστία του οργάνου. Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Cronbach's alpha.

Η αποτίμηση της εγκυρότητας είναι πολύ πιο δύσκολη από αυτή της αξιοπιστίας. Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαφορετικούς τύπους εγκυρότητας (Safrit & Wood, 1989). Την εγκυρότητα περιεχομένου (content-related validity), την εγκυρότητα με βάση κάποια κριτήρια (criterion –related validity) και την δομική εγκυρότητα (construct validity).

Για την αξιολόγηση της εγκυρότητας του περιεχομένου χρησιμοποιούνται ειδικοί στο υπό μελέτη αντικείμενο. Αυτοί είτε α) αποφαίνονται για αυτήν καταλληλότητα των στοιχείων που απαρτίζουν το όργανο, μετράει για παράδειγμα ένα ερώτημα του οργάνου αυτό για το οποίο έχει φτιαχτεί; είτε β) παρέχουν συγκεκριμένες οδηγίες με τις οποίες προσδιορίζεται η εγκυρότητα του περιεχομένου (Gable & Wolf, 1993; Ghiselli, Campbell, & Zedeck, 1981; Shepard, 1993).

Ως δομική εγκυρότητα ορίζεται ο βαθμός κατά το οποίο ένα όργανο μετράει το σύνολο των στοιχείων του χαρακτηριστικού, της ιδιότητας ή γενικότερα του αντικειμένου για το οποίο έχει φτιαχτεί να μετράει (McDonald, 1985; Thomas & Nelson, 2003). Τα στοιχεία για την αποτίμηση της δομικής εγκυρότητας αντλούνται από την εφαρμογή του οργάνου σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ατόμων για τα οποία έχει φτιαχτεί το όργανο. Με την ανάλυση των δεδομένων αυτής της εφαρμογής,, που γίνεται συνήθως με την παραγοντική ανάλυση (factor analysis), θα εξακριβωθεί η συνέπεια της δομής του οργάνου σε σχέση με το χαρακτηριστικό, ή την ιδιότητα ή το αντικείμενο για το οποίο έχει δημιουργηθεί (Bryne, 2001).

Για την αποτίμηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας χρησιμοποιείται συνήθως η παραγοντική ανάλυση (factor analysis). Η παραγοντική ανάλυση χωρίζεται σε διερευνητική και επιβεβαιωτική. Η πρώτη χρησιμοποιείται όταν για ένα όργανο μέτρησης δεν έχουμε πρότερη γνώση για τους παράγοντες (factors) που επηρεάζουν τη δομή του οργάνου. Η δεύτερη χρησιμοποιείται για να επιβεβαιώσουμε εμπειρικά μια τέτοια υποτιθέμενη δομή (Bartholomew, Steele, Moustaki, & Galbraith, 2008). Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε στην παρούσα έρευνα αποτιμήθηκε μόνο η εγκυρότητα περιεχομένου.

4.7. Ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν:

1. Οι στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής, όπως ο μέσος όρος (M) και η τυπική απόκλιση (SD) για την αξιολόγηση όλων των εξεταζόμενων μεταβλητών.
2. Το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα για τις διαφυλικές διαφορές μεταξύ των α) παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών αντιδράσεων και β) παρατηρούμενων κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών πριν την έναρξη του ετήσιου προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης.
3. Το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα για τις διαφυλικές διαφορές μεταξύ των α) παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών αντιδράσεων και β) παρατηρούμενων κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών μετά την ολοκλήρωση του ετήσιου προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης.

4. Το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα για τις διαφορές α) στις παρατηρούμενες παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις και β) παρατηρούμενες κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών στην αρχή και το τέλος ενός ετήσιου προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης.
5. Ο παραμετρικός δείκτης Pearson r για την σχέση των επιμέρους στοιχείων των παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων.
6. Ο δείκτης Cronbach's α για την αποτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου
7. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value) καθορίστηκε σε .05.

Οι παραπάνω στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 18.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. – ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της έρευνας. Παρέχονται περιγραφικά δεδομένα για τις μεταβλητές της έρευνας. Εξετάζονται οι συνάφειες ανάμεσα στους παράγοντες του ερωτηματολογίου και ακόμη, παρέχονται τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων, αναφορικά με την αποδοχή ή απόρριψη των υποθέσεων που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας, προκειμένου να πάρουμε μια σαφή απάντηση στα γενικότερα διερευνητικά ερωτήματα μας.

5.1 Γενικά στοιχεία

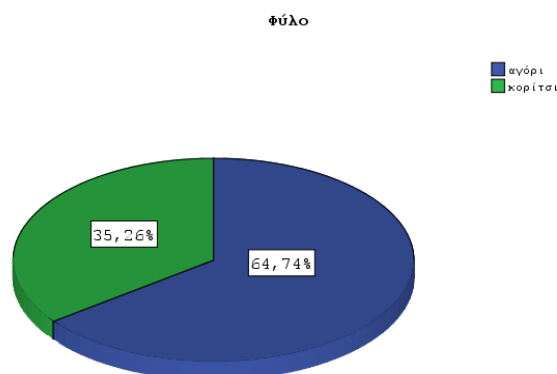
Το ερωτηματολόγιο στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου παρουσίασε δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = 0,86$ ενώ το ερωτηματολόγιο στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου ο δείκτης ήταν $\alpha = 0,80$. Στον παρακάτω πίνακα 1 φαίνεται ότι ως προς το προφίλ του δείγματος των συμμετεχόντων, η μεγάλη πλειοψηφία ήταν γονείς αγοριών ($n=123$, 64,7%), ενώ οι γονείς των κοριτσιών ήταν συμμετείχαν σε πολύ μικρότερο ποσοστό ($n=67$, 35,3%).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων φύλου παιδιών των συμμετεχόντων

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
αγόρι	123	64,7%	64,7%
κορίτσι	67	35,3%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Στο παρακάτω κυκλικό διάγραμμα (πίτα) απεικονίζονται με γραφικό τρόπο τα παραπάνω αποτελέσματα.

Σχήμα 1: Διάγραμμα συχνοτήτων φύλου παιδιών των συμμετεχόντων



Τα δώδεκα ερωτήματα του ερωτηματολογίου παρουσίασαν υψηλή αξιοπιστία στην πρώτη μέτρηση ($\alpha = .86$), και στην αποδεκτή στην δεύτερη ($\alpha = .72$) (Carmines, & Zeller, 1979).

5.2 Οι παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις

5.2.1. Πειθαρχία Α' στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

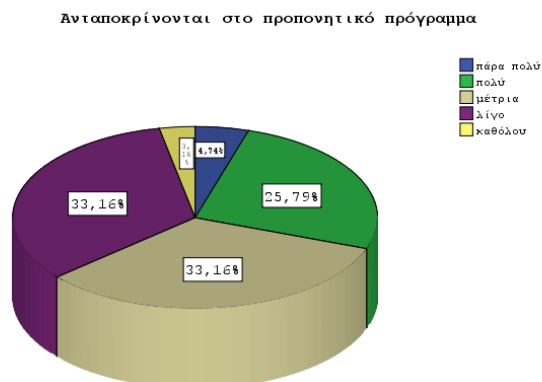
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «**ανταποκρίνονται [το/α παιδι/ά σας] στο προπονητικό πρόγραμμα;**» οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 2:

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «πειθαρχίας α» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	6	3,2%	3,2%
λίγο	63	33,2%	36,3%
μέτρια	63	33,2%	69,5%
πολύ	49	25,8%	95,3%
πάρα πολύ	9	4,7%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα.

Σχήμα 2: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων «πειθαρχίας α» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.2.2. Πειθαρχία Α' στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

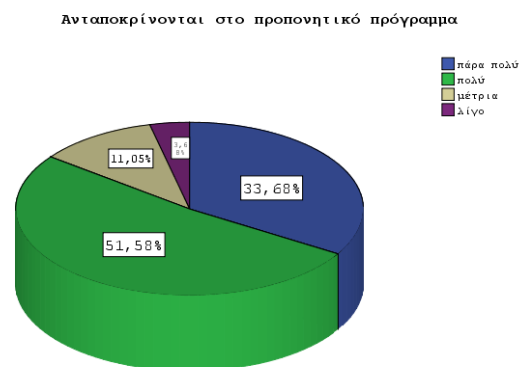
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά δηλαδή τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «πειθαρχίας α» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
λίγο	7	3,7%	3,7%
μέτρια	21	11,1%	14,7%
πολύ	98	51,6%	66,3%
πέρα πολύ	64	33,7%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

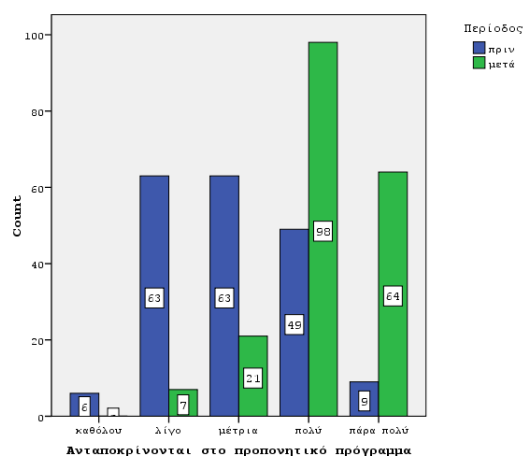
Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 3: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «πειθαρχίας α» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων γονέων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Λίγο» (n=63, 33,2%) και το «Μέτρια» (n=63, 33,2%), στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» (n=98, 51,6%) και το «Πέρα πολύ» (n=64, 33,7%). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 69,5% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 14,7% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 4: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «πειθαρχίας α» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.2.3. Πειθαρχία Β' στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «*ακολουθούν τις οδηγίες και τις υποδείξεις του προπονητή*» οι συμμετέχοντες απαντούν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 4.

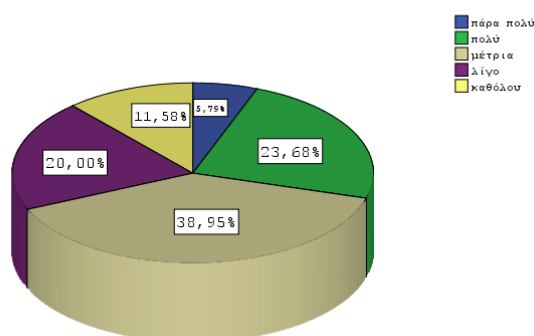
Πίνακας 4: Κατανομή συχνότητων ερώτησης «πειθαρχίας β» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	22	11,6%	11,6%
λίγο	38	20,0%	31,6%
μέτρια	74	38,9%	70,5%
πολύ	45	23,7%	94,2%
πάρα πολύ	11	5,8%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα.

Σχήμα 5: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «πειθαρχίας β» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

Ακολουθούν τις οδηγίες και τις υποδείξεις του προπονητή



5.2.4. Πειθαρχία Β' στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο,

στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 5.

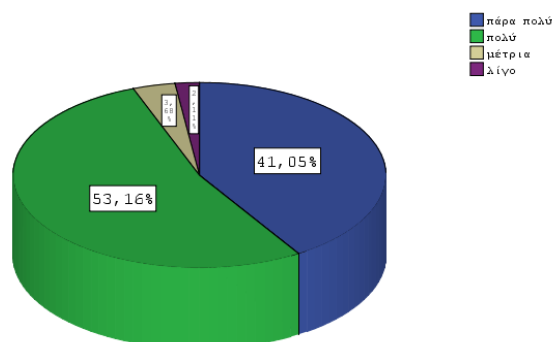
Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «πειθαρχίας β» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
λίγο	4	2,1%	2,1%
μέτρια	7	3,7%	5,8%
πολύ	101	53,2%	58,9%
πάρα πολύ	78	41,1%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα.

Σχήμα 6: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «πειθαρχίας β» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

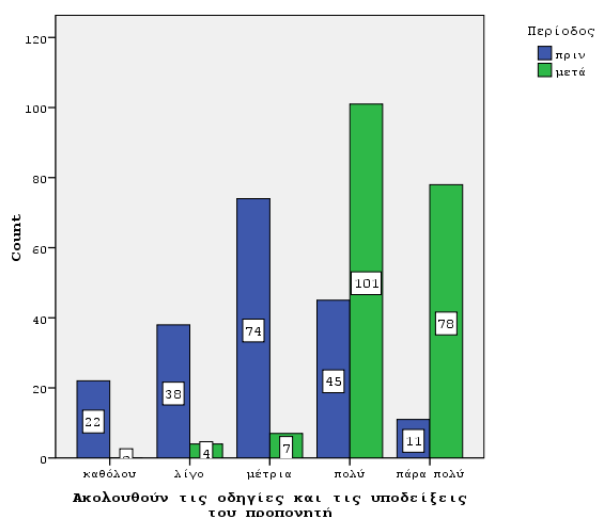
Ακολουθούν τις οδηγίες και τις υποδείξεις του προπονητή



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Μέτρια» (n=74, 38,9%) και το «Πολύ» (n=45, 23,7%), στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» (n=101, 53,2%) και το «Πάρα πολύ» (n=78, 41,1%). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι

απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 70,5% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 5,8% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 7 Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «πειθαρχίας β» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.2.5. Αλληλεγγύη στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

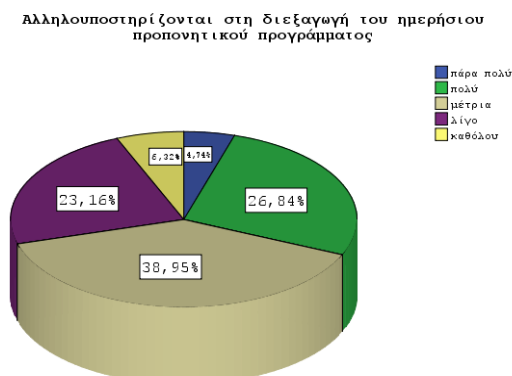
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση **«αλληλοϋποστηρίζονται [τα παιδιά] στη διεξαγωγή του ημερήσιου προπονητικού προγράμματος»** οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν ως εξής (πίνακας 6).

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «αλληλεγγύης» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	12	6,3%	6,3%
λίγο	44	23,2%	29,5%
μέτρια	74	38,9%	68,4%
πολύ	51	26,8%	95,3%
πάρα πολύ	9	4,7%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 8: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύης» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.2.6. Αλληλεγγύη στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

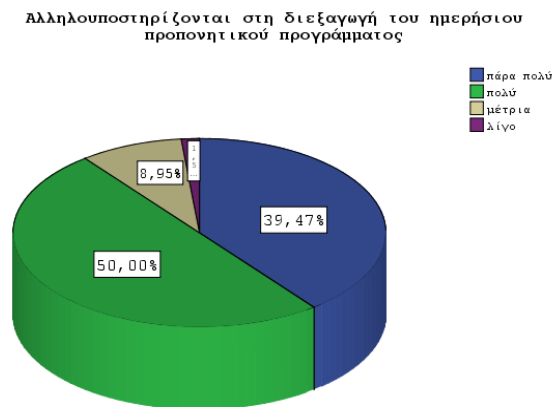
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 7:

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «αλληλεγγύης» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
λίγο	3	1,6%	1,6%
μέτρια	17	8,9%	10,5%
πολύ	95	50,0%	60,5%
πέρα πολύ	75	39,5%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

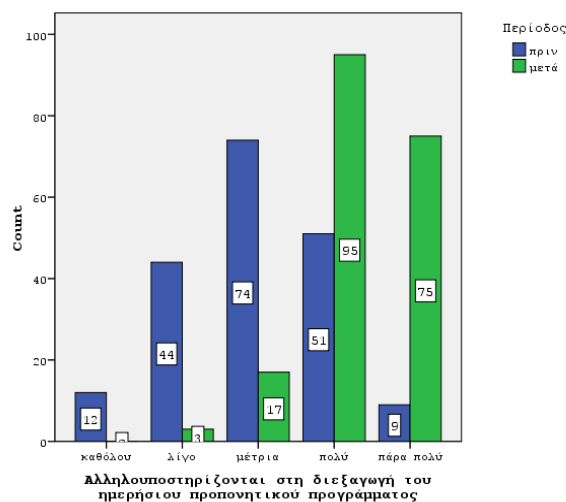
Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα:

Σχήμα 9: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύης» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Μέτρια» ($n=74$, 38,9%) και το «Λίγο» ($n=44$, 23,2%), στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» ($n=95$, 50%) και το «Πάρα πολύ» ($n=75$, 39,5%). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 68,4% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 10,5% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 10: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύης» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.2.7. Συνεργασία στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

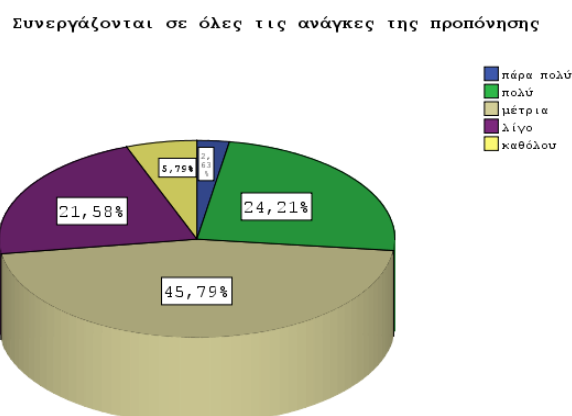
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «*συνεργάζονται [τα παιδιά] σε όλες τις ανάγκες της προπόνησης*» οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συνεργασία» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	11	5,8%	5,8%
λίγο	41	21,6%	27,4%
μέτρια	87	45,8%	73,2%
πολύ	46	24,2%	97,4%
πάρα πολύ	5	2,6%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 11: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.2.8. Συνεργασία στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο,

στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 9:

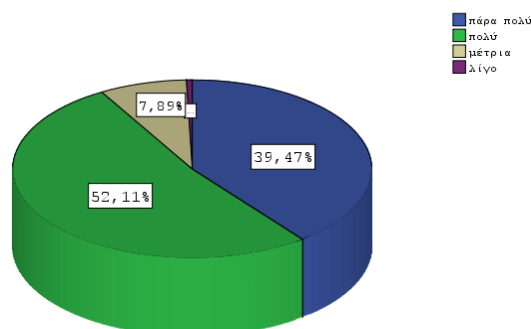
Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
λίγο	1	,5%	,5%
μέτρια	15	7,9%	8,4%
πολύ	99	52,1%	60,5%
πάρα πολύ	75	39,5%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 12: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

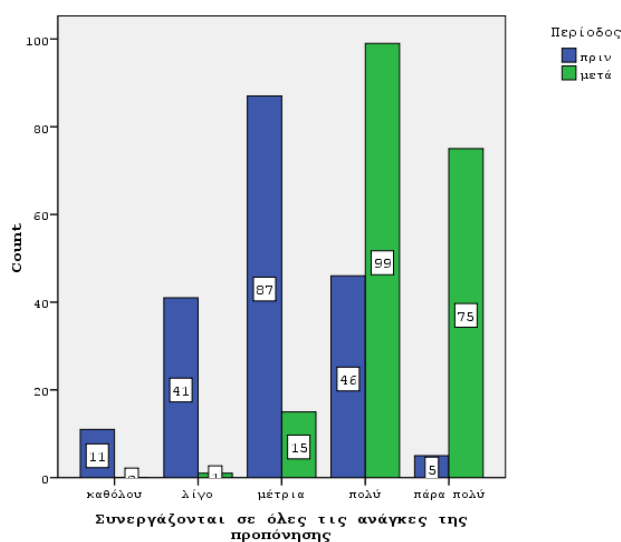
Συνεργάζονται σε όλες τις ανάγκες της προπόνησης



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Μέτρια» (n=87, 45,8%) και το «Πολύ» (n=46, 24,2%), στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» (n=99, 52,1%) και το «Πάρα πολύ» (n=75, 39,5%). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 73,2% των

απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 8,4% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 13: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.2.9. Θάρρος στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

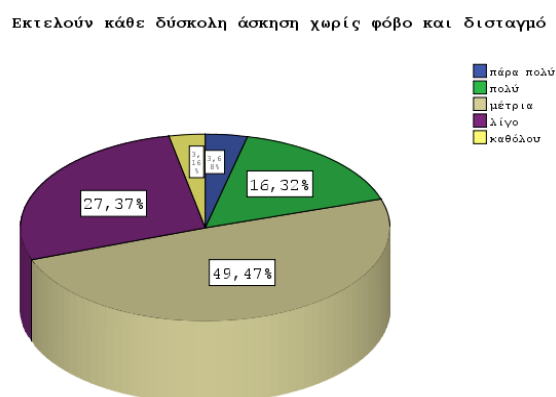
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «*εκτελούν [τα παιδιά] κάθε δύσκολη άσκηση χωρίς φόβο και δισταγμό*» οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 10:

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «θάρρος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	6	3,2%	3,2%
λίγο	52	27,4%	30,5%
μέτρια	94	49,5%	80,0%
πολύ	31	16,3%	96,3%
πάρα πολύ	7	3,7%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 14: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.2.10. Θάρρος στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

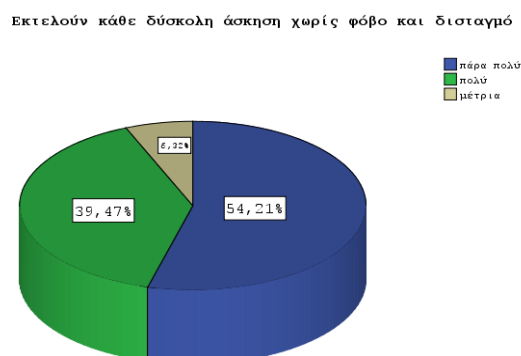
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
μέτρια	12	6,3%	6,3%
πολύ	75	39,5%	45,8%
πέρα πολύ	103	54,2%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

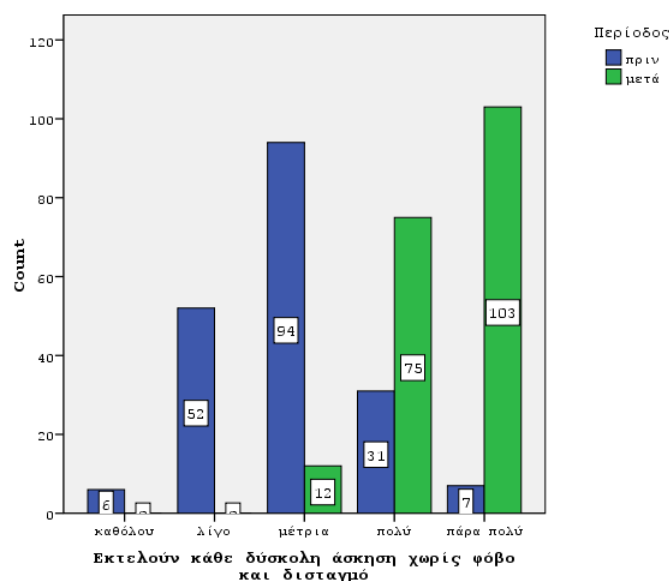
Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 15: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Μέτρια» (n=94, 49,5%) και το «Λίγο» (n=52, 27,4%), στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πέρα Πολύ» (n=103, 54,2%) και το «Πολύ» (n=75, 39,5%). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 80% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 6,4% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 16: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.2.11. Χαλαρότητα περιβάλλοντος στην αρχή του ετήσιου προπονητικού προγράμματος

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «**προκαλείται ευχάριστη ατμόσφαιρα (εμφανίζονται χαρούμενα, απολαμβάνουν το περιβάλλον)**» οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 12:

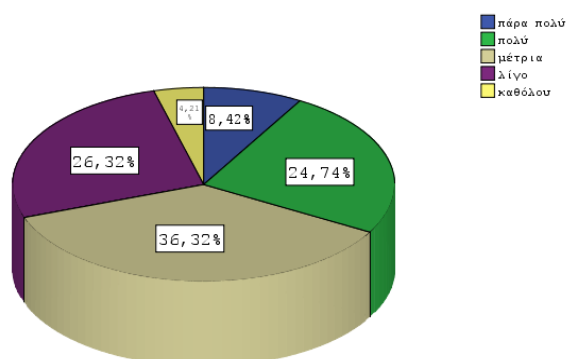
Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «χαλαρότητας περιβάλλοντος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	8	4,2%	4,2%
λίγο	50	26,3%	30,5%
μέτρια	69	36,3%	66,8%
πολύ	47	24,7%	91,6%
πάρα πολύ	16	8,4%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 17: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητας περιβάλλοντος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

Προκαλείται ευχάριστη ατμόσφαιρα (εμφανίζονται χαρούμενα, απολαμβάνουν το περιβάλλον)



5.2.11. Χαλαρότητα περιβάλλοντος στο τέλος του ετήσιου προπονητικού προγράμματος

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

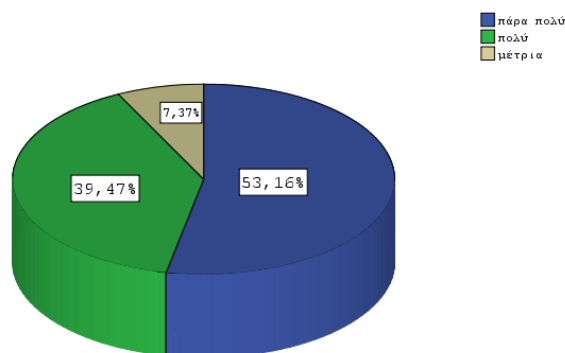
Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «χαλαρότητας περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
μέτρια	14	7,4%	7,4%
πολύ	75	39,5%	46,8%
πάρα πολύ	101	53,2%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 18: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητας περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

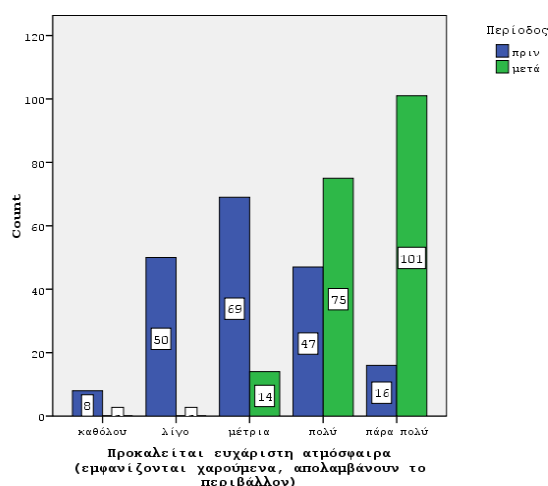
Προκαλείται ευχάριστη ατμόσφαιρα (εμφανίζονται χαρούμενα, απολαμβάνουν το περιβάλλον)



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Λίγο» και το «Μέτρια», στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» και το «Πάρα πολύ». Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ

πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 66,8% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 7,4% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 19: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητας περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.2.12. Συναίνεση στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «**συναινούν στις απαιτήσεις του σωματείου και γενικά στις υποδείξεις του προπονητή ως προς τις ευρύτερες υποχρεώσεις τους**» οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 14:

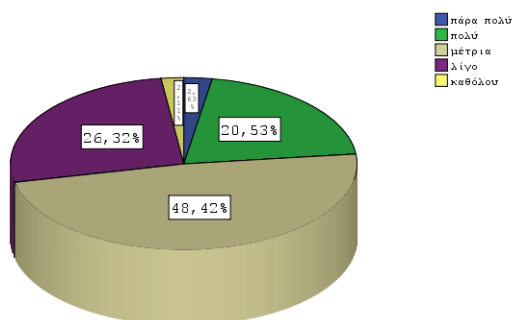
Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συναίνεση» στην αρχή του προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	4	2,1%	2,1%
λίγο	50	26,3%	28,4%
μέτρια	92	48,4%	76,8%
πολύ	39	20,5%	97,4%
πάρα πολύ	5	2,6%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 20: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στην αρχή του προπονητικού κύκλου

Συναίνουν στις απαιτήσεις του σωματείου και γενικά στις υποδείξεις του προπονητή ως προς τις ερύτερες υποχρεώσεις τους



5.2.12. Συναίνεση στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

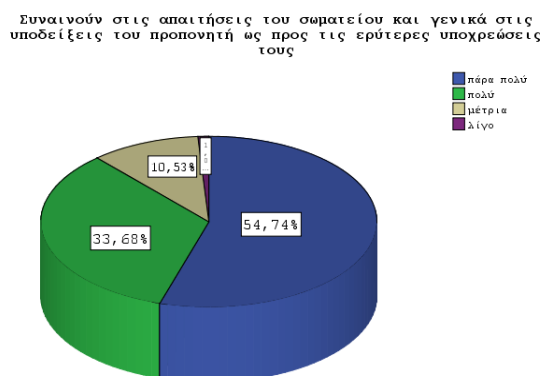
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απαντούν σύμφωνα με τον παρακάτω Πίνακα:

Πίνακας 15: Κατανομή συχνότητων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
λίγο	2	1,1%	1,1%
μέτρια	20	10,5%	11,6%
πολύ	64	33,7%	45,3%
πέρα πολύ	104	54,7%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

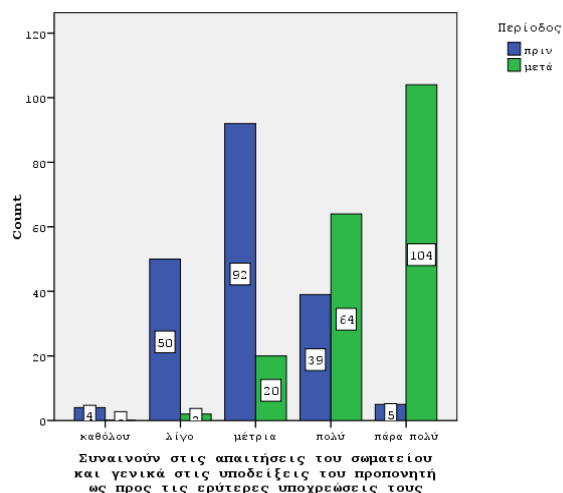
Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 21: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του προπονητικού κύκλου



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Λίγο» και το «Μέτρια», στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» και το «Πέρα πολύ». Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 76,8% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 11,6% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 22: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του προπονητικού κύκλου



5.3. Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις

5.3.1. Αλληλεγγύη στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

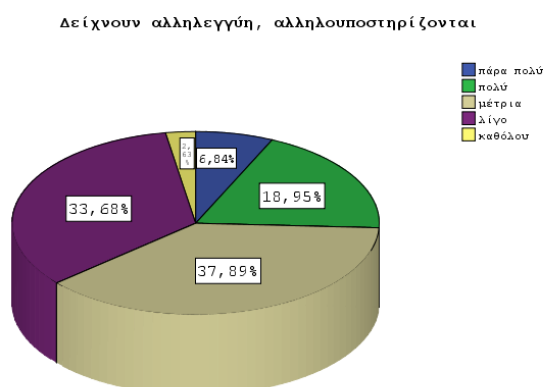
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «**δείχνουν [τα παιδιά] αλληλεγγύη, αλληλοϋποστηρίζονται**» οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 16:

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «αλληλεγγύη» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	5	2,6%	2,6%
λίγο	64	33,7%	36,3%
μέτρια	72	37,9%	74,2%
πολύ	36	18,9%	93,2%
πάρα πολύ	13	6,8%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 23: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύη» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.3.2. Αλληλεγγύη στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

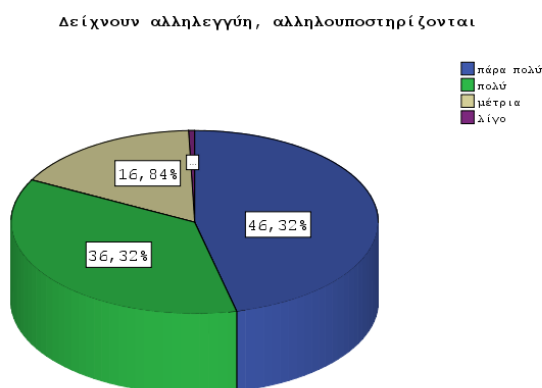
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απαντούν σύμφωνα με τον παρακάτω Πίνακα:

Πίνακας 17 Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «αλληλεγγύη» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
λίγο	1	,5%	,5%
μέτρια	32	16,8%	17,4%
πολύ	69	36,3%	53,7%
πάρα πολύ	88	46,3%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

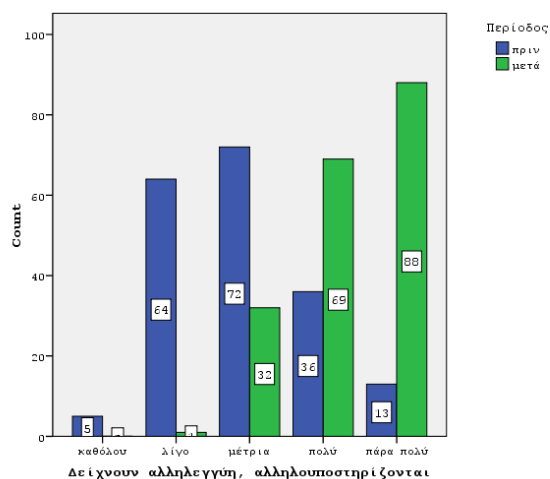
Σχήμα 24: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύη» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Λίγο» και το «Μέτρια», στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» και το «Πάρα πολύ». Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 74,2% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη

συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 17,4% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 25: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «αλληλεγγύη» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.3.3. Συνεργασία στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

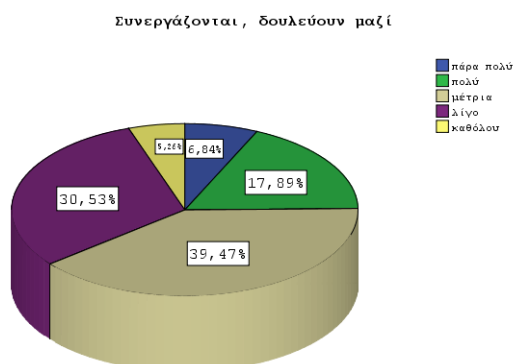
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «**συνεργάζονται, [τα παιδιά] δουλεύουν μαζί**» οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 18:

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συνεργασία» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	10	5,3%	5,3%
λίγο	58	30,5%	35,8%
μέτρια	75	39,5%	75,3%
πολύ	34	17,9%	93,2%
πάρα πολύ	13	6,8%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 26: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.3.4. Συνεργασία στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

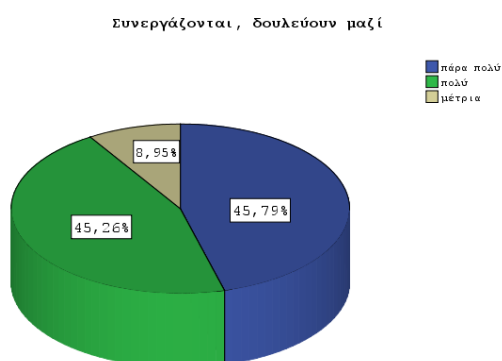
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
μέτρια	17	8,9%	8,9%
πολύ	86	45,3%	54,2%
πέρα πολύ	87	45,8%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

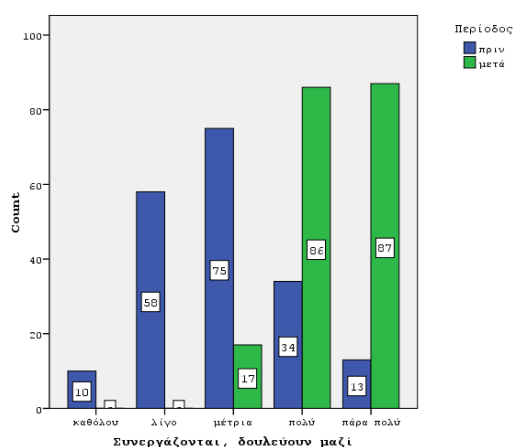
Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 27: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Λίγο» και το «Μέτρια», στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» και το «Πέρα πολύ». Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 75,3% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 8,9% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 28: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «συνεργασία» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.3.6. Θάρρος στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

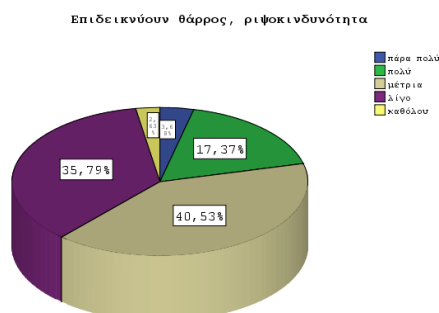
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «**επιδεικνύουν θάρρος, ριψοκινδυνότητα**» οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 20:

Πίνακας 20: Κατανομή συχνότητων ερώτησης «θάρρος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	5	2,6%	2,6%
λίγο	68	35,8%	38,4%
μέτρια	77	40,5%	78,9%
πολύ	33	17,4%	96,3%
πάρα πολύ	7	3,7%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 29: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.3.7. Θάρρος στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

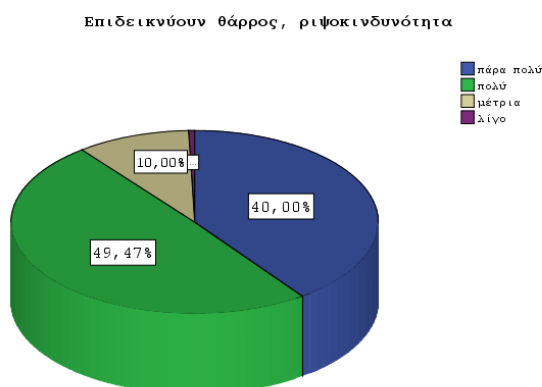
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
λίγο	1	,5%	,5%
μέτρια	19	10,0%	10,5%
πολύ	94	49,5%	60,0%
πάρα πολύ	76	40,0%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

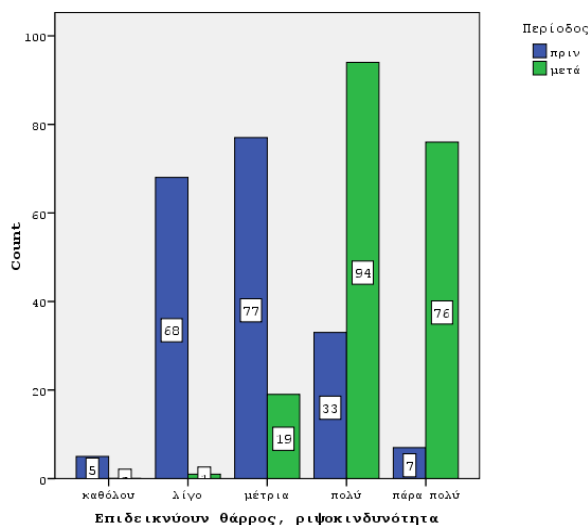
Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 30: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Λίγο» και το «Μέτρια», στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» και το «Πάρα πολύ». Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 78,9% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 10,5% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 31: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «θάρρος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.3.8. Χαλαρότητα περιβάλλοντος στην αρχή του ετήσιου προπονητικού

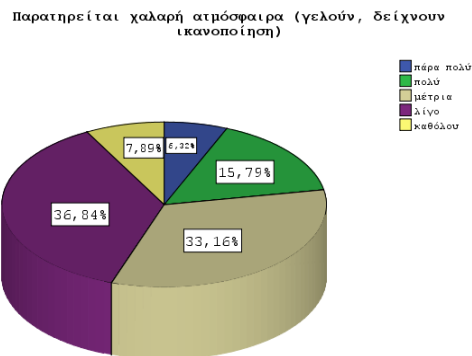
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «*Παρατηρείται χαλαρή ατμόσφαιρα (γελούν, δείχνουν ικανοποίηση)*» οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «χαλαρότητα περιβάλλοντος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	15	7,9%	7,9%
λίγο	70	36,8%	44,7%
μέτρια	63	33,2%	77,9%
πολύ	30	15,8%	93,7%
πέρα πολύ	12	6,3%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 32: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητα περιβάλλοντος» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.3.8. Χαλαρότητα περιβάλλοντος στο τέλος του ετήσιου προπονητικού

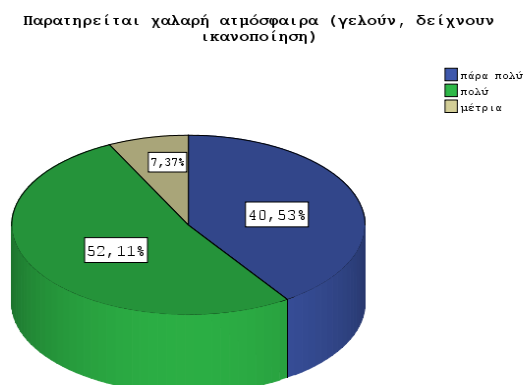
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «χαλαρότητα περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
μέτρια	14	7,4%	7,4%
πολύ	99	52,1%	59,5%
πέρα πολύ	77	40,5%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

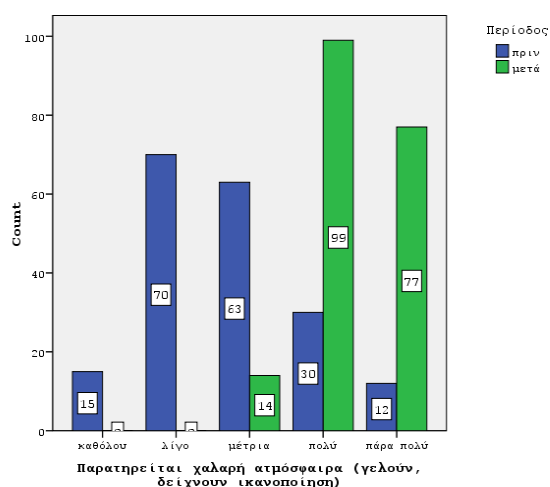
Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 33: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητα περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Λίγο» και το «Μέτρια», στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» και το «Πέρα πολύ». Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 77,9% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 7,4% επί του συνόλου των απαντήσεων.

Σχήμα 34: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «χαλαρότητα περιβάλλοντος» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.3.9. Συναίνεση στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

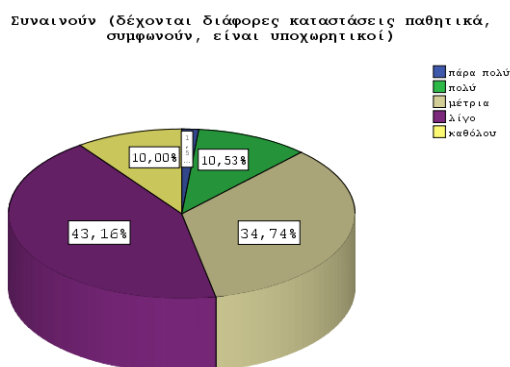
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά την πρώτη φάση της έρευνας, πριν τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη ερώτηση «**Συναινούν [τα παιδιά] (δέχονται διάφορες καταστάσεις παθητικά, συμφωνούν, είναι υποχωρητικοί)**» οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 24:

Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συναίνεση» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
καθόλου	19	10,0%	10,0%
λίγο	82	43,2%	53,2%
μέτρια	66	34,7%	87,9%
πολύ	20	10,5	98,4%
πάρα πολύ	3	1,6%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 35: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.3.10. Συναίνεση στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά και τη συμμετοχή των παιδιών στο αθλητικό σωματείο, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 25: Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
μέτρια	17	8,9%	8,9%
πολύ	93	48,9%	57,9%
πάρα πολύ	80	42,1%	100,0%
Σύνολο	190	100,0%	

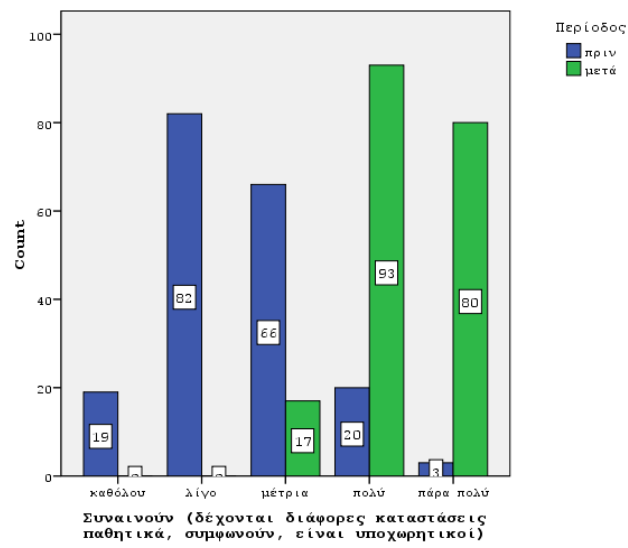
Τα παραπάνω στοιχεία απεικονίζονται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα :

Σχήμα 36: Κυκλικό διάγραμμα απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



Από την ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και σύμφωνα με το παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο βρίσκεται στο «Λίγο» και το «Μέτρια», στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων μετατοπίζεται στο «Πολύ» και το «Πάρα πολύ». Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ πριν τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο, οι απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Μέτρια» συνολικά αντιπροσωπεύουν το 87,9% των απαντήσεων, στη συνέχεια και μετά τη συμμετοχή στο αθλητικό σωματείο οι απαντήσεις αυτές περιορίζονται μόλις στο 8,9% επί του συνόλου των απαντήσεων.

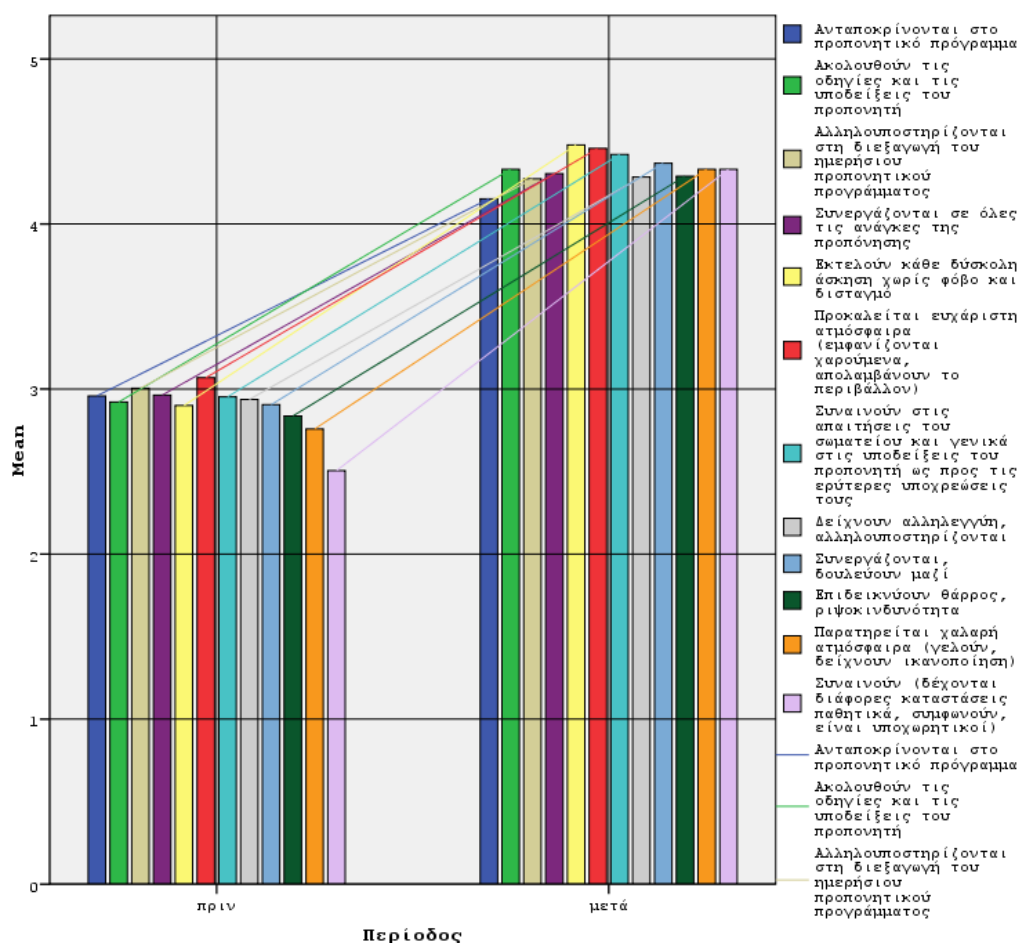
Σχήμα 37: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων ερώτησης «συναίνεση» στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου



5.4. Διαφορές στις παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις

Όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα 38 τα παιδιά βελτιώνουν τις παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις τους μετά τη ολοκλήρωση της συμμετοχής τους σε ένα ετήσιο προπονητικό πρόγραμμα.

Σχήμα 38

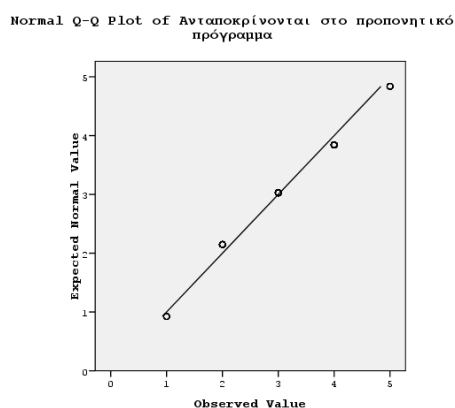


Ένα σημαντικό πρόβλημα στην στατιστική είναι η εξεύρεση πληροφορίας σχετικά με την μορφή της κατανομής από την οποία προέρχεται ένα δείγμα. Οι επαγωγικοί στατιστικοί έλεγχοι (t-tests) που ακολουθούν, προκειμένου για την αποδοχή ή την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων γίνονται με την προϋπόθεση, ότι το δείγμα μας προέρχεται από μια συγκεκριμένη κατανομή, δηλαδή την κανονική κατανομή. Εάν το δείγμα μας δεν προέρχεται από αυτή την κατανομή, κάτω από την οποία έχει κατασκευασθεί ο συγκεκριμένος παραμετρικός έλεγχος τότε προφανώς το αντίστοιχο p-value που λαμβάνεται, αλλά και η πιθανότητα σφάλματος τύπου I δεν θα αποτυπώνονται με ακρίβεια στα αποτελέσματά μας. Συνεπώς είναι αρκετά χρήσιμο να ελέγξουμε αν τα ερευνητικά

δεδομένα μας προέρχονται από την κανονική κατανομή ή όχι. Έλεγχοι αυτής της μορφής καλούνται «έλεγχοι καλής προσαρμογής».

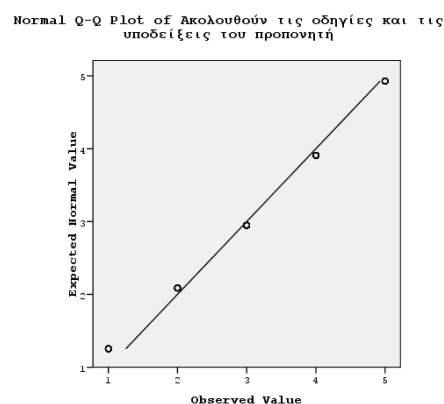
Παρακάτω εξετάζεται η καλή προσαρμογή του δείγματός μας, μέσω ενός εμπειρικού ελέγχου, ο οποίος γίνεται μέσω κάποιων γραφημάτων (Q-Q plots) ώστε να πάρουμε μια πρώτη εποπτική εικόνα για τα δεδομένα μας. Όπως φαίνεται και από τις παρακάτω εικόνες, το δείγμα των απαντήσεων και για τις 12 ερωτήσεις που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο, ακολουθεί την κανονική κατανομή. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι σχεδόν όλες οι παρατηρήσεις βρίσκονται διατεταγμένες πολύ κοντά και γύρω από τη διαγώνιο $y=x$ και συνεπώς δεν φαίνονται αρκετές τιμές να είναι «έκτροπες» από τη συγκεκριμένη διαγώνιο. Αυτό αποτυπώνεται σε όλα τα παρακάτω γραφήματα γεγονός που μας επιτρέπει με κάποια ασφάλεια να πούμε ότι το δείγμα ακολουθεί την κανονική κατανομή, επομένως προκύπτει ότι έχουμε το δικαίωμα να χρησιμοποιήσουμε τους παραμετρικούς στατιστικούς ελέγχους (t-tests) για τον έλεγχο των ερευνητικών μας υποθέσεων.

Σχήμα 39



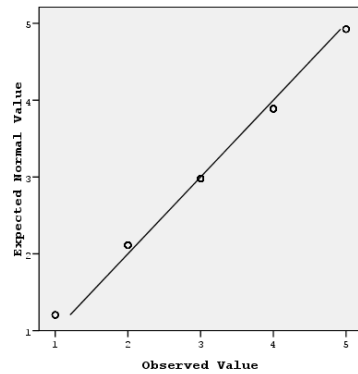
Σχήμα 41

Σχήμα 40



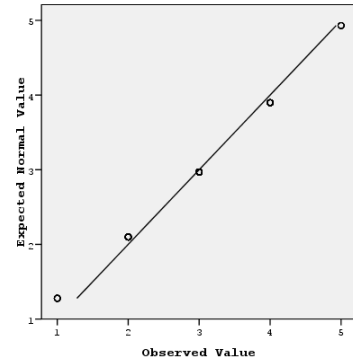
Σχήμα 42

Normal Q-Q Plot of Αλληλουποστηρίζονται στη διεξαγωγή του ημερήσιου προπονητικού προγράμματος



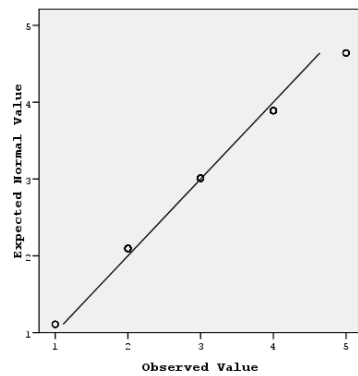
Σχήμα 43

Normal Q-Q Plot of Συνεργάζονται σε όλες τις ανάγκες της προπόνησης



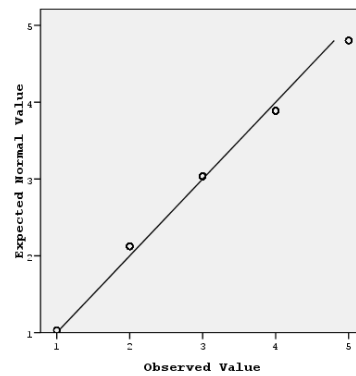
Σχήμα 44

Normal Q-Q Plot of Εκτελούν κάθε δύσκολη άσκηση χωρίς φόβο και δισταγμό



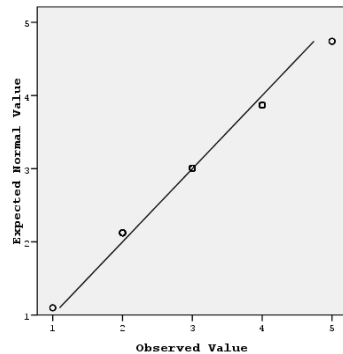
Σχήμα 45

Normal Q-Q Plot of Προκαλείται ευχάριστη ατμόσφαιρα (εμφανίζονται χαρούμενα, απολαμβάνουν το περιβάλλον)



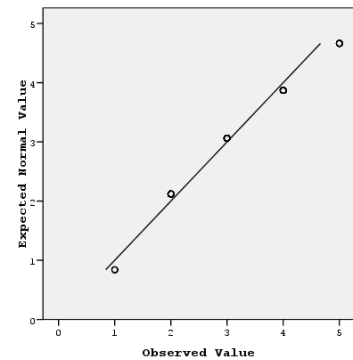
Σχήμα 46

Normal Q-Q Plot of Συναινούν στις απαιτήσεις του σωματίου και γενικά στις υποδείξεις του προπονητή ως προς τις ερύτερες υποχρεώσεις τους



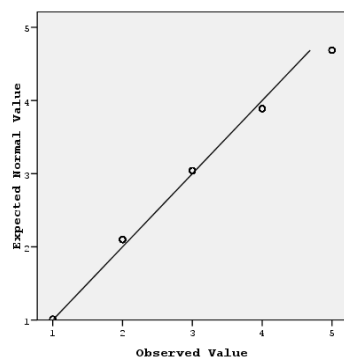
Σχήμα 47

Normal Q-Q Plot of Δείχνουν αλληλεγγύη, αλληλουποστηρίζονται



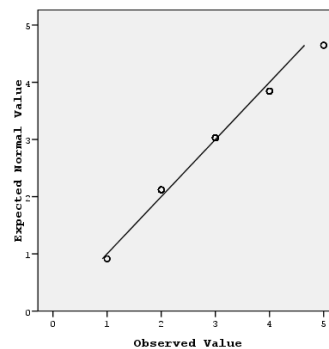
Σχήμα 48

Normal Q-Q Plot of Συνεργάζονται, δουλεύουν μαζί



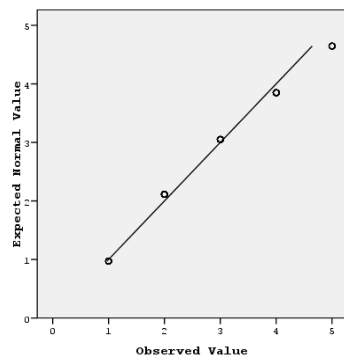
Σχήμα 49

Normal Q-Q Plot of Επιδεικνύουν θάρρος, ριψοκινδυνότητα



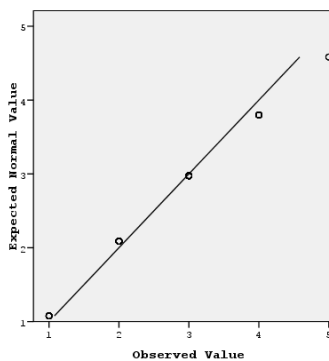
Σχήμα 50

Normal Q-Q Plot of Παρατηρείται χαλαρή ατμόσφαιρα (γελούν, δείχνουν ικανοποίηση)



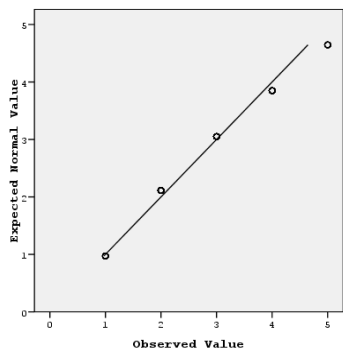
Σχήμα 51

Normal Q-Q Plot of Συναινούν (δέχονται διάφορες καταστάσεις παθητικά, συμφωνούν, είναι υποχωρητικοί)

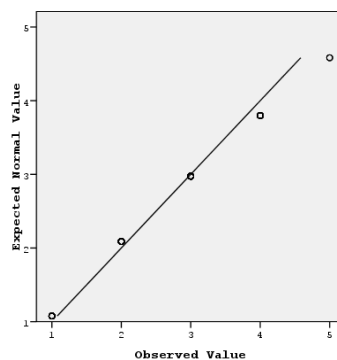


Σχήμα 52

Normal Q-Q Plot of Παρατηρείται χαλαρή ατμόσφαιρα (γελούν, δείχνουν ικανοποίηση)



Normal Q-Q Plot of Συναινούν (δέχονται διάφορες καταστάσεις παθητικά, συμφωνούν, είναι υποχωρητικοί)



5.4.1. Διαφορές στις παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις

5.4.1.1. Διαφορές στην πειθαρχία

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές πειθαρχίας (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή, η οποία προήλθε από τη συνένωση των ερωτήσεων 1 & 2 του ερωτηματολογίου, οι οποίες είναι συναφείς και εντάσσονται στη γενικότερη υποενότητα «Πειθαρχία». Στην συνέχεια τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές πειθαρχίας (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

και πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος της ερευνητικής υπόθεσης με το κριτήριο t εξαρτημένων δειγμάτων (paired samples t-test). Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 26) [$t(189)=-13,939$, $p<0,01$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές πειθαρχίας (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «πειθαρχία».

Πίνακας 26 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «Πειθαρχία» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ»	Mean	SD	Std. Error
ΠΡΙΝ	2,96	,953	,069
META	4,15	,758	,055

5.4.1.2. Διαφορές στην αλληλεγγύη

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές αλληλεγγύης (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές αλληλεγγύης (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων, έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 27) [$t(189)=-14,132$, $p<0,01$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν

διαφορές στις συμπεριφορές αλληλεγγύης (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «αλληλεγγύη».

Πίνακας 27 Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής «Αλληλεγγύη» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ»	Mean	SD	Std. Error
ΠΡΙΝ	3,01	,973	,071
META	4,27	,689	,050

5.4.1.3. Διαφορές στην συνεργασία

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές συνεργασίας (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές συνεργασίας (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων, έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 28) [$t(189)=-17,040$, $p<0,01$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές αλληλεγγύης (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «συνεργασία».

Πίνακας 28 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «Συνεργασία» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ»	Mean	SD	Std. Error
ΠΡΙΝ	2,96	,893	,065
META	4,31	,635	,046

5.4.1.4. Διαφορές στο θάρρος

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές θάρρους (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές θάρρους (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων, έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 29) [$t(189)=-21,465$, $p<0,01$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές θάρρους (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «θάρρος».

Πίνακας 29 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «θάρρος» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΘΑΡΡΟΣ»	Mean	SD	Std. Error
ΠΡΙΝ	2,90	,839	,061
META	4,48	,615	,045

5.4.1.5. Διαφορές στη συναίνεση

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές συναίνεση (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Η₀: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές συναίνεσης (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων, έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 30) [$t(189)=-19,326$, $p<0,01$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές συναίνεσης (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «συναίνεση».

Πίνακας 30 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «συναίνεση» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ»	Mean	SD	Std. Error
ΠΡΙΝ	2,95	,812	,059
META	4,42	,721	,052

5.4.1.6. Διαφορές στην χαλαρότητα του περιβάλλοντος

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές χαλαρότητας (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές χαλαρότητας (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων, έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 31) [$t(189)=-16,483$, $p<0,01$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές χαλαρότητας (παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «χαλαρότητα».

Πίνακας 31 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «χαλαρότητα» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΧΑΛΑΡΟΤΗΤΑ»	Mean	SD	Std. Error
ΠΡΙΝ	3,07	1,008	,073
META	4,46	,631	,046

5.4.2. Διαφορές στις κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις

5.4.2.1. Διαφορές στην αλληλεγγύη

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές συναίνεση (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές συναίνεσης (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων, έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 32) [$t(189)=-15,451$, $p<0,01$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές συναίνεσης (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «συναίνεση».

Πίνακας 32 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «αλληλεγγύη» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ»	Mean	SD	Std. Error
ΠΡΙΝ	2,94	,952	,069
META	4,28	,758	,055

5.4.2.2. Διαφορές στη συνεργασία

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές συνεργασία (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές συνεργασίας (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων, έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 33) [$t(189)=-16,713$, $p<0,000$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές συνεργασίας (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «συνεργασία».

Πίνακας 33 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «συνεργασία» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ»	Mean	SD	Std. Error
PRIN	2,91	,982	,071
META	4,37	,643	,047

5.4.2.3. Διαφορές στο θάρρος

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές θάρρους (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές θάρρους (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων, έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 34) [$t(189)=-18,031$, $p<0,000$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές θάρρους (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «θάρρος».

Πίνακας 34 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «θάρρος» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΘΑΡΡΟΣ»	Mean	SD	Std. Error
PRIN	2,84	,873	,063
META	4,29	,663	,048

5.4.2.4. Διαφορές στην συναίνεση

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές συναίνεσης (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές συναίνεσης (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων, έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 35) [$t(189)=-24,274$, $p<0,000$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές συναίνεσης (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «συναίνεσης».

Πίνακας 35 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «συναίνεση» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ»	Mean	SD	Std. Error
ΠΡΙΝ	2,51	,871	,063
META	4,33	,635	,046

5.4.2.4. Διαφορές στη χαλαρότητα

Για την διερεύνηση των διαφορών στις συμπεριφορές χαλαρότητας (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης τέθηκε η μηδενική υπόθεση

Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές χαλαρότητας (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης

Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων, έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας 36) [$t(189)=-18,621$, $p<0,000$] και απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές χαλαρότητας (κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις) στην αρχή και στο τέλος ενός ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης και μάλιστα παρατηρούμε βελτίωση της μεταβλητής «χαλαρότητα».

Πίνακας 36 Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητής «χαλαρότητα» στην αρχή και το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

«ΧΑΛΑΡΟΤΗΤΑ»	Mean	SD	Std. Error
ΠΡΙΝ	2,76	1,021	,074

META	4,33	,609	,044
------	------	------	------

5.4.3. Διαφυλικές διαφορές

5.4.1.1. Διαφυλικές διαφορές στην αρχή του ετήσιου προπονητικού κύκλου

Για την διερεύνηση των διαφυλικών διαφορών στην αρχή του ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος της ερευνητικής υπόθεσης με το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μόνο στην πειθαρχία β, αλληλεγγύη και χαλαρότητα των παιδαγωγικό-κοινωνικών αντιδράσεων και χαλαρότητα κοινωνικό-συναισθηματικών (πίνακας 37) με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους (πίνακας 38).

Πίνακας 37 Κριτήριο t ανεξαρτήτων δειγμάτων ως προς το φύλο, στην αρχή του προπονητικού κύκλου

		t	df	Sig.
Παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις	Πειθαρχία α	-1,896	188	,059
	Πειθαρχία β	-2,502	188	,013
	Αλληλεγγύη	-2,474	188	,014
	Συνεργασία	-1,444	188	,150
	Θάρρος	,596	188	,552
	Χαλαρότητα	-2,349	188	,020
	Συναίνεση	-,406	188	,685
Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις	Αλληλεγγύη	-,037	188	,971
	Συνεργασία	-,826	188	,410
	Θάρρος	-,857	188	,392
	Χαλαρότητα	-3,235	188	,001
	Συναίνεση	-,547	188	,585

Πίνακας 38 Περιγραφικά στατιστικά των απαντήσεων των ανεξαρτήτων δειγμάτων, ως προς το φύλο, στην αρχή του προπονητικού κύκλου

	Φύλο	N	Mean	SD	Std. Error
Παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις/Πειθαρχία α	αγόρι	123	2,86	,908	,082
	κορίτσι	67	3,13	1,013	,124
Παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις/Πειθαρχία β	αγόρι	123	2,78	1,075	,097

	κορίτσι	67	3,18	,999	,122
Παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις/Αλληλεγγύη	αγόρι	123	2,88	,997	,090
	κορίτσι	67	3,24	,889	,109
Παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις/Συνεργασία	αγόρι	123	2,89	,922	,083
	κορίτσι	67	3,09	,830	,101
Παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις/Θάρρος	αγόρι	123	2,93	,841	,076
	κορίτσι	67	2,85	,839	,103
Παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις/Χαλαρότητα	αγόρι	123	2,94	,994	,090
	κορίτσι	67	3,30	1,000	,122
Παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις/Συναίνεση	αγόρι	123	2,93	,827	,075
	κορίτσι	67	2,99	,788	,096
Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις/Αλληλεγγύη	αγόρι	123	2,93	,939	,085
	κορίτσι	67	2,94	,983	,120
Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις/Συνεργασία	αγόρι	123	2,86	,944	,085
	κορίτσι	67	2,99	1,052	,128
Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις/Θάρρος	αγόρι	123	2,80	,868	,078
	κορίτσι	67	2,91	,883	,108
Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις/Χαλαρότητα	αγόρι	123	2,59	,896	,081
	κορίτσι	67	3,07	1,159	,142
Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις/Συναίνεση	αγόρι	123	2,48	,843	,076
	κορίτσι	67	2,55	,926	,113

5.4.1.2. Διαφυλικές διαφορές στο τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου

Για την διερεύνηση των διαφυλικών διαφορών στο τέλος του ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος της ερευνητικής υπόθεσης με το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου t δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε καμία μεταβλητή (πίνακας 39).

Πίνακας 39 Κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς το φύλο, στο τέλος του προπονητικού κύκλου

		t	df	Sig.
Παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις	Πειθαρχία α	1,249	188	,213

	Πειθαρχία β	,516	188	,607
	Αλληλεγγύη	,074	188	,941
	Συνεργασία	-,847	188	,398
	Θάρρος	,762	188	,447
	Χαλαρότητα	-,558	188	,578
	Συναίνεση	-1,433	188	,153
Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις	Αλληλεγγύη	,408	188	,684
	Συνεργασία	-,546	188	,586
	Θάρρος	,319	188	,750
	Χαλαρότητα	1,051	188	,294
	Συναίνεση	-,905	188	,367

5.5. Συσχέτιση παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων

Για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του συνόλου των παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών πριν και μετά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης γραμμικής συσχέτισης Pearson *r*. Τα αποτελέσματα της συσχέτισης παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 40.

Πίνακας 40: Αποτελέσματα συσχέτισης του συνόλου των παρατηρούμενων στοιχείων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών στην αρχή και το τέλος.

	Παιδαγωγικό-κοινωνικό αντιδράσεις στην αρχή	Παιδαγωγικό-κοινωνικό αντιδράσεις στο τέλος	Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις στην αρχή	Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις στο τέλος
Παιδαγωγικό-κοινωνικό αντιδράσεις στην αρχή	1,000			
Παιδαγωγικό-κοινωνικό αντιδράσεις στο τέλος	,020	1,000		
Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις στην αρχή	,603**	,023	1,000	
Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις στο τέλος	-,109	,323**	-,097	1,000

** στατιστικώς σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 0.01 (δίπλευρη).

Με βάση αυτά παρουσιάζεται στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ του συνόλου των παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών στην αρχή του προγράμματος και στατιστικώς σημαντική σχέση των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών στο τέλος προγράμματος.

Για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιμέρους παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων στην αρχή της

συμμετοχής τους στο πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης, χρησιμοποιήθηκε επίσης ο γραμμικός δείκτης συσχέτισης Pearson r . Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 41.

Πίνακας 41: Αποτελέσματα συσχέτισης του συνόλου των επιμέρους παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών στην αρχή

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Ανταποκρίνονται στο προπονητικό πρόγραμμα	1,000											
2. Ακολουθούν τις οδηγίες και τις υποδείξεις του προπονητή	,510**	1,000										
3. Αλληλουποστηρίζονται στη διεξαγωγή του ημερήσιου προπονητικού προγράμματος	,418**	,445**	1,000									
4. Συνεργάζονται σε όλες τις ανάγκες της προπόνησης	,303**	,346**	,477**	1,000								
5. Εκτελούν κάθε δύσκολη άσκηση χωρίς φόβο και δισταγμό	,131	,136	,228**	,393**	1,000							
6. Προκαλείται ευχάριστη ατμόσφαιρα (εμφανίζονται χαρούμενα, απολαμβάνουν το περιβάλλον)	,310**	,458**	,350**	,437**	,442**	1,000						
7. Συναινούν στις απαιτήσεις του σωματείου και γενικά στις υποδείξεις του προπονητή ως προς τις ευρύτερες υποχρεώσεις τους	,225**	,258**	,230**	,331**	,227**	,469**	1,000					

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
8. Δείχνουν αλληλεγγύη, αλληλοϋποστηρίζονται	,271**	,263**	,266**	,310**	,283**	,503**	,445**	1,000				
9. Συνεργάζονται, δουλεύουν μαζί	,211**	,279**	,301**	,282**	,217**	,409**	,371**	,405**	1,000			
10. Επιδεικνύουν θάρρος, ριψοκινδυνότητες	,209**	,105	,138	,168*	,244**	,167*	,135	,325**	,297**	1,000		
11. Παρατηρείται χαλαρή ατμόσφαιρα (γελούν, δείχνουν ικανοποίηση)	,305**	,244**	,227**	,228**	,114	,349**	,178*	,188**	,478**	,361**	1,000	
12. Συναινοούν (δέχονται διάφορες καταστάσεις παθητικά, συμφωνούν, είναι υποχωρητικοί)	,330**	,280**	,129	,226**	,142	,382**	,298**	,358**	,307**	,158*	,510**	1,000

** στατιστικώς σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 0.01 (δίπλευρη).

Για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιμέρους παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων στο τέλος της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης, χρησιμοποιήθηκε επίσης ο γραμμικός δείκτης συσχέτισης Pearson r. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 42.

Πίνακας 42: Αποτελέσματα συσχέτισης του συνόλου των επιμέρους παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών στο τέλος

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Ανταποκρίνονται στο προπονητικό πρόγραμμα	1,000											
2. Ακολουθούν τις οδηγίες και τις υποδείξεις του προπονητή	,584**	1,000										

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
3.	,493**	,679**	1,000									
Αλληλουποστ ηρίζονται στη διεξαγωγή του ημερήσιου προπονητικού προγράμματο ς												
4.	,259**	,333**	,352**	1,000								
Συνεργάζονται σε όλες τις ανάγκες της προπόνησης												
5. Εκτελούν	,125	,037	,127	,366**	1,000							
κάθε δύσκολη άσκηση χωρίς φόβο και δισταγμό												
6. Προκαλείται	-,002	,003	,002	,211**	,267**	1,000						
ευχάριστη ατμόσφαιρα (εμφανίζονται χαρούμενα, απολαμβάνου ν το περιβάλλον)												
7. Συναινούν	,143*	,040	,070	,253**	,187**	,246**	1,000					
στις απαιτήσεις του σωματείου και γενικά στις υποδείξεις του προπονητή ως προς τις ευρύτερες υποχρεώσεις τους												
8. Δείχνουν	-,005	,188**	,184*	,198**	-,126	,210**	,290**	1,000				
αλληλεγγύη, αλληλουποστ ηρίζονται												
9.	,238**	,058	,009	,055	-,140	,104	,266**	,252**	1,000			
Συνεργάζονται , δουλεύουν μαζί												
10.	,146*	,366**	,302**	,180*	-,161*	-,070	,247**	,207**	,336**	1,000		
Επιδεικνύουν θάρρος, ριψοκινδυνότη τα												

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
11. Παρατηρείται χαλαρή ατμόσφαιρα (γελούν, δείχνουν ικανοποίηση)	,100	,193**	,156*	,117	-,059	,118	,182*	,188**	,347**	,473**	1,000	
12. Συναινούν (δέχονται διαφορές καταστάσεις παθητικά, συμφωνούν, είναι υποχωρητικοί)	,120	,204**	,183*	,207**	-,005	-,005	,213**	,250**	,159*	,367**	,332**	1,000

** στατιστικώς σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 0.01 (δίπλευρη).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο στην αρχή του προπονητικού κύκλου, τα παιδιά εμφάνισαν στο σύνολο αλλά και στα επιμέρους ερωτήματα των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων μια εικόνα προσομοιάζουσα στην κανονική κατανομή του Gauss-Laplace. Συγκεκριμένα οι περισσότερες τιμές συγκεντρώνονται γύρω από την τιμή «μέτρια». Φαίνεται δηλαδή ότι τα παιδιά ξεκινούν την προπόνηση αλλά είναι επιφυλακτικά και μάλλον δεν ευχαριστούνται ιδιαίτερα. Τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι αντιβαίνουν τα ευρήματα άλλων συναφών ερευνών. Συγκεκριμένα υπάρχουν έρευνες που δείχνουν υψηλή ευχαρίστηση σε παιδιά σχολικής ηλικίας από την απασχόληση με την σωματική αγωγή και τα σπορ (Cheffers, Mancini & Zaichkowsky, 1976. Dismore, & Bailey, 2010. Francis, 1992. Jones, 1998. McKenzie, Alcaraz & Sallis, 1994. Patterson & Faucette, 1990). Βεβαίως μπορεί να υποστηριχθεί ότι όλες αυτές οι έρευνες αφορούσαν παιδιά δημοτικού σχολείου και όχι προσχολικής ηλικίας. Πράγματι, είναι πολύ πιθανόν η αντιστοιχία αυτή να οφείλεται σε αυτό το λόγο. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ενώ αρέσκονται στο παιχνίδι δεν έχουν εμπειρία σε συστηματική προπόνηση. Σε κάθε περίπτωση το εύρημα αποτελεί ένδειξη ότι τα όσα γνωρίζουμε για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας σε σχέση με τον αθλητισμό και τα σπορ δεν ισχύουν για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βεβαίως θα πρέπει να εξετασθεί το κατά πόσο τα ευρήματα αυτά σχετίζονται με τη φύση του υπό μελέτη αθλήματος. Συγκεκριμένα το γεγονός ότι η κολύμβηση στηρίζεται σε μια μορφή προπόνησης που δεν εμπεριέχει το στοιχείο του παιχνιδιού και στην αρχή ξενίζει τα παιδιά μπορεί να οδηγεί σε αυτά τα ευρήματα.

Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο στο τέλος του προπονητικού κύκλου, τα παιδιά εμφάνισαν στο σύνολο αλλά και στα επιμέρους ερωτήματα των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων μια εικόνα που μοιάζει σε ασύμμετρη αριστερή κατανομή. Συγκεκριμένα οι περισσότερες τιμές έτειναν προς τη μέγιστη τιμή. Με άλλα λόγια τα παιδιά εμφάνιζαν ότι έχουν αναπτύξει θετικές στάσεις, συμπεριφορές, αξίες και στοιχεία του χαρακτήρα τους ενώ ταυτόχρονα ψυχαγωγούνταν με την άσκηση. Στην βάση αυτή διαφαίνονται ισχυρές ενδείξεις ότι το αθλητικό σωματείο συμβάλλει στην διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Είναι σαφές ότι τα πορίσματα αυτά αντιπαρατίθενται στις έρευνες που έχουν βρει ότι η συμμετοχή στα σπορ δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη του χαρακτήρα (Coakley, 1982·

Eitzen & Sage, 1982· McPherson, 1981· Snyder & Spreitzer, 1983), και συνηγορεί υπέρ των ερευνών που έχουν δείξει ότι ο αθλητισμός και η σωματική δραστηριότητα δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να ευθυμίσουν και να ψυχαγωγηθούν (Long, 1985), να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους (Gilman, 2001) να μειώσουν το άγχος τους (Fraser-Thomas & Cote, 2004) να αναπτύξουν ομαδική συμπεριφορά (Wanke & Berger, 1990) και πολλά ακόμη. Βεβαίως τα ευρήματα αυτά δεν μπορούν να αποτελέσουν απόδειξη παρά μόνο ένδειξη θετικής συσχέτισης της συμμετοχής στα σπορ και της ανάπτυξης χαρακτήρα.

Ο έλεγχος των διαφορών στις παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις στην αρχή και στο τέλος του ετήσιου προγράμματος εκμάθησης έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Με άλλα λόγια αυτό που παρατηρήθηκε στην περιγραφική στατιστική ως τάση επαληθεύτηκε με την επαγωγική στατιστική. Σε κάθε περίπτωση εμφανίστηκε βελτίωση όχι μόνο στις παιδαγωγικό-κοινωνικές αλλά και στις κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις. Στο γεγονός αυτό θα πρέπει να τονιστεί, γιατί οι ενώ οι παιδαγωγικό-κοινωνικές αφορούν κυρίως συμπεριφορές στην διάρκεια της άσκησης οι κοινωνικό-συναισθηματικές αφορούν συμπεριφορές και στην καθημερινή ζωή. Αυτό το εύρημα συνηγορεί σε αντίστοιχα ευρήματα που έχουν δείξει ότι η συμμετοχή στα σπορ ενισχύει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Eccles & Barber, 1999· Evans & Roberts, 1987· Elley & Kirk, 2002· James, 1995· Larson & Verma, 1999· McMillan & Reed, 1994· Segrave, 1983· Wright & Cote, 2003). Βεβαίως οι προαναφερθείσες έρευνες αφορούν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και η παρούσα έρευνα δεν είναι μια διαχρονική έρευνα. Συνεπώς τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνιστούν ένδειξη και όχι απόδειξη για τα παραπάνω.

Ο έλεγχος των διαφυλικών διαφορών στο σύνολο των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις μετά την ολοκλήρωση του ετήσιου κύκλου εκμάθησης, έδειξε όμως τα κορίτσια παρουσίαζαν υψηλότερες τιμές στις παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις στην αρχή του ετήσιου κύκλου εκμάθησης σε σχέση με τα αγόρια. Αυτή η διαφορά αγοριών και κοριτσιών στην αρχή του ετήσιου κύκλου εκμάθησης μπορεί να ερμηνευτεί. Συγκεκριμένα το φύλο φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με την σωματική δραστηριότητα (Carroll & Loumidis, 2001· Chase, 2001· Goudas & Biddle, 1993· Papaioannou, 1998· Pellett, 1994) ενώ υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν διαφορά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το μάθημα της φυσικής αγωγής τα δύο φύλα (Folsom-Meek, 1992· Smoll & Schutz, 1980). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να γίνει μία επισήμανση. Όλος ο παραπάνω συλλογισμός στηρίζεται στην

συσχέτιση των διαφυλικών διαφορών που αφορούν στο τρόπο που τα δύο φύλα αντιλαμβάνονται τη φυσική αγωγή με τις διαφυλικές διαφορές που αφορούν τις παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις στην αρχή του ετήσιου κύκλου εκμάθησης. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι αν κάτι τέτοιο είναι λογικώς ορθό. Η απάντηση είναι καταφατική και στηρίζεται στο γεγονός ότι στην ουσία τους οι παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις στο πλαίσιο ενός προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης αφορούν στάσεις και συμπεριφορές σχετικές με την άσκηση και τον αθλητισμό, όπως ακριβώς και το μάθημα της φυσικής αγωγής. Προς επίρρωση της παραπάνω ερμηνείας θεωρείται και ο μη εντοπισμός διαφυλικών διαφορών στο σύνολο των κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων.

Ο έλεγχος των διαφυλικών διαφορών στα επιμέρους ερωτήματα των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων στην αρχή του ετήσιου κύκλου εκμάθησης έδειξε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στην α) στην πειθαρχία, αλληλεγγύη και χαλαρότητα των παιδαγωγικό-κοινωνικών αντιδράσεων και β) χαλαρότητα κοινωνικό-συναισθηματικών. Τα αποτελέσματα αυτά αντιβαίνουν τα όσα έχουν δείξει άλλες έρευνες. Συγκεκριμένα οι Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfield, (1993) και Xiang, McBride, Guan, & Solmon, (2003) έχουν δείξει ότι τα αγόρια αποτιμούν υψηλότερα τις σωματικές δραστηριότητες και τα σπορ. Παρότι οι παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις δεν μπορούν να θεωρηθούν ταυτόσημες με την γενική αποτίμηση των σωματικών δραστηριοτήτων και των σπορ δεν μπορεί να θεωρηθούν και μη συσχετιζόμενες έννοιες. Σε κάθε περίπτωση το γεγονός χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Ο έλεγχος των διαφυλικών διαφορών στα επιμέρους ερωτήματα των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων στο τέλος του ετήσιου κύκλου εκμάθησης δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιμέρους παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων στην αρχή και στο τέλος του ετήσιου προγράμματος εκμάθησης, ανέδειξε ενδιαφέροντα αλλά αναμενόμενα λίγο έως πολύ αποτελέσματα. Συγκεκριμένα στην αρχή του ετήσιου προγράμματος εκμάθησης δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση στην εκτέλεση δύσκολων ασκήσεων χωρίς φόβο με την απόκριση στο προπονητικό πρόγραμμα ή στις υποδείξεις του προπονητή ή της ευχαρίστησης. Με άλλα λόγια η εκτέλεση των δύσκολων ασκήσεων δεν συσχετίζεται με το βαθμό που υπακούν στον προπονητή ή που ευχαριστιούνται από την προπόνηση. Κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο για παιδιά τόσο μικρής ηλικίας που καλούνται να κάνουν δύσκολες σωματικές ασκήσεις. Εκείνο που ξενίζει είναι ότι τα αποτελέσματα αυτά έμειναν σταθερά και μετά το τέλος του ετήσιου προπονητικού κύκλου. Πώς θα μπορούσε να ερμηνευτεί

αυτό το εύρημα; Ίσως ένας ετήσιος κύκλος εκμάθησης κολύμβησης να μην είναι επαρκής για την ανάπτυξη εκείνων των αθλητικών επιδεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στα παιδιά να μην φοβούνται. Ίσως το άθλημα της κολύμβησης να είναι ιδιαίτερα απαιτητικό σε επίπεδο αθλητικών επιδεξιοτήτων. Όλα αυτά αποτελούν πιθανά ερευνητικά ερωτήματα άλλων ερευνών.

Τέλος ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα της στατιστικής αξιολόγησης μας οδηγούμεθα στην αποδοχής της εναλλακτικής υπόθεσης με βάση την οποία ο αθλητισμός ως κοινωνικό φαινόμενο εφόσον επιτελείται εντός ενός αθλητικού φορέα (σωματείο) διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. – ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Συνολικά διαπιστώνεται ότι

- Βελτιώθηκαν οι παρατηρούμενες παιδαγωγικό-κοινωνικές αντιδράσεις των παιδιών στο τέλος τους ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης.
- Βελτιώθηκαν οι παρατηρούμενες κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών στο τέλος τους ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης.

Ειδικότερα η έρευνα έδειξε ότι:

1. Στην αρχή του ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης όλα τα παιδιά παρουσίαζαν παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις που κατανέμονταν με μορφή κανονικής κατανομής. Με άλλα λόγια λίγα παιδιά παρουσίαζαν αρνητικές παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις, λίγα επίσης παρουσίαζαν θετικές αντιδράσεις και τα περισσότερα παρουσίαζαν ουδέτερες.
2. Στο τέλος του ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης όλα τα παιδιά παρουσίαζαν παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις που κατανέμονταν ασύμμετρα προς τα αριστερά. Με άλλα λόγια τα περισσότερα παιδιά παρουσίαζαν θετικές παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις.
3. Οι διαφορές των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων στην αρχή και στο τέλος του ετήσιου προπονητικού προγράμματος εκμάθησης κολύμβησης ήταν στατιστικώς σημαντικές. Με άλλα λόγια υπήρχε πράγματι διαφορά μεταξύ της αρχής και του τέλους του ετήσιου προπονητικού προγράμματος ως προς τις παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών. Η υπόθεση της εργασίας γίνεται αποδεκτή.

Παράλληλα η έρευνα έδειξε ότι:

1. Παρουσιάστηκαν διαφυλικές διαφορές και ως προς το σύνολο των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων και ως προς τις

επιμέρους ερωτήσεις των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων στην αρχή του ετήσιου προπονητικού προγράμματος.

2. Δεν παρουσιάστηκαν διαφυλικές διαφορές και ως προς το σύνολο των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων και ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις των παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων στο τέλος του ετήσιου προπονητικού προγράμματος.
3. Παρουσιάστηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των παρατηρούμενων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών πριν και μετά την συμμετοχή τους στο ετήσιο πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποια δυνατά σημεία αλλά και κάποιους περιορισμούς. Τα δυνατά της σημεία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Η έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μικρής διάρκειας διαχρονική. Τέτοιου είδους έρευνες δεν είναι πολύ συχνές τουλάχιστον στον Ελλαδικό χώρο.
2. Το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα αφορούσε παιδιά που βρίσκονται σε μια ηλικία που παίζει καθοριστικό ρόλο στην υιοθέτηση συμπεριφορών, σε σχέση με την άσκηση και την υγεία, που συνεχίζονται στην ενήλικη ζωή.

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας περιλαμβάνονται:

1. Οι παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών προσδιορίστηκαν από την παρατήρηση που έκαναν οι γονείς τους και όχι κάποιοι εκπαιδευμένοι ερευνητές.
2. Οι παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις αφορούσαν παιδιά που ασχολήθηκαν μόνο με ένα άθλημα.

Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ορισμένα ερευνητικά δεδομένα και παρέχουν νέες πληροφορίες σε ό,τι αφορά παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας που ασχολούνται με

τα σπορ, γεννήθηκαν και νέα ζητήματα που θα μπορούσαν να διερευνηθούν. Συγκεκριμένα θα μπορούσε:

1. Να επαναληφθεί η μελέτη για να επαληθευτούν τα αποτελέσματα με άλλα μέσα συλλογής των δεδομένων.
2. Να επαναληφθεί η μελέτη με παιδιά που συμμετέχουν σε άλλα αθλήματα.
3. Να αναπτυχθούν και εξετασθούν μοντέλα αιτιωδών σχέσεων παιδαγωγικό-κοινωνικών και κοινωνικό-συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών με τη συμπεριφορά των προπονητών, το περιβάλλον του αθλητικού σωματείου κ.ά.
4. Να μελετηθούν διαχρονικά σε μεγαλύτερο βάθος οι παιδαγωγικό-κοινωνικές και κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών.

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να γίνει μια τελική επισήμανση. Το National Research Council and Institute of Medicine – NRCIM των ΗΠΑ προσδιόρισε το 2002 τέσσερις κύριους τομείς για την ανάπτυξη των παιδιών. Τον σωματικό, τον πνευματικό, τον ψυχικό/συναισθηματικό και τον κοινωνικό. Η έρευνα για τον σωματικό τομέα έχει ζωή σχεδόν ένα αιώνα ενώ η έρευνα για τους τρεις άλλους τομείς μόλις τα τελευταία τριάντα χρόνια έχουν ξεπεράσει το στάδιο της παιδαγωγικό-φιλοσοφικής προσέγγισης. Ίσως λοιπόν είναι καιρός να δημιουργηθεί ένα ενιαίο θεωρητικό μοντέλο για την ανάπτυξη των παιδιών που θα προβλέπει πραγματικές και παρατηρήσιμες σχέσεις μεταξύ των τεσσάρων τομέων. Ίσως με άλλα λόγια είναι ανάγκη να αρχίσει να μορφοποιείται ένα ενοποιημένο θεωρητικό μοντέλο για την ανάπτυξη των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aboulafia, M. (1991). *Philosophy, Social Theory, and the Thought of George Herbert Mead*. Albany: SUNY Press.
- Aldridge, J. (1989). Helping children build self-esteem. *Day Care and Early Education* 17(2), 4-7.
- Altonji, J. (1995). The effects of High School Curriculum on Education and Labor Market Outcomes. *The Journal of Human Resources* , 30(3), 409-438.
- Anderson ,R., & Shane, H. (2002) .*Implications of Early Children Education for Life Long Learning*. Chicago: National Society for the Study of Education. Year Book IIBarnard,
- Arnett, J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617–628.
- Arnett, J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence to midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133–143.
- Arnett, J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 100, 63–75.
- Arnold, P. (1984). Sport moral education and the development of character. *Journal of the Philosophy of Education*, 18, 275-281.
- Averill, P. (1987). *The role of parents in sport socialization of children*. Unpublished senior's thesis, University of Houston, Houston, Texas.
- Bailey, C., & Sage, G. (1988). Values communicated by a sports event: the case of the Super Bowl. *Journal of Sport Behavior*, 11(3), 126 - 143.
- Bains, J., & Johal, S. (1998) *Corner Flags and Corner Shops: The Asian Football Experience*, 194–202. London: Victor Gollancz.
- Barnard, W. (2001).*Early Intervention, Parent Involvement in Early Schooling and Long-term School Success*. Doctoral Dissertation, Unpublished, Madison: University of Wisconsin, Madison.
- Bartholomew, D. Steele, F. Moustaki, I., & Galbraith, J. (2008) *Analysis of Multivariate Social Science Data*. (2nd edition). CRC Press

- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- Bohrnedt, G. (1992). Reliability . In E. Borgatta & M. Borgatta (Eds), *Encyclopaedia of sociology* (Vol 3, pp.1626-1632). New York: Macmillan.
- Borghans, L., Meijers, H., & ter Weel, B. (2008). The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores. *Economic Inquiry* , 46 (1), 2-12.
- Boyle, R. (1963). *Sport: Mirror of American life*. Boston: Little, Brown & Co.
- Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D., & Cooper, B. (1986). The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggression tendencies. *Journal of Sport Psychology* 8, 304-318.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1984). The utility of moral stage analysis in the investigation of athletic aggression. *Sociology of Sport Journal*, 1, 138-149.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 7-18.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (2006). Sports and character development. *Research Digest: President's Council on Physical Fitness and Sports*, 7(1), 1–8
- Brewer, E. & Kuhn, J. (2010). Casual-comparative design. In Neil J. Salkind (Ed), *Encyclopedia of research design*, (Vol. I, pp 124-131). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Bricknell, L. (1999) The trouble with feelings: gender, sexualities, and power in a gender regime of competitive sailing. *Journal of Sport and Social Issues*, 23(2): 421–38.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brown, J. (2006). Emerging adults in a mediated world. In J.J. Arnett&J.L. Tanner (Eds.), *Coming of age in the 21st century: The lives and contexts of emerging adults* (pp. 279 299).Washington, DC: American Psychological Association.
- Brustad. R. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Bryson, L. (1987) Sport and the maintenance of masculine hegemony. *Women's Studies International Forum*, 10(4): 349–60.
- Burke, N. (1996) *Fair play: a study of socialization in sport*. Unpublished Dissertation Thesis. University of Manitoba.

- Butcher, J. (1985). Longitudinal analysis of adolescent girls' participation in physical activity. *Sociology of Sport Journal*, 2, 130-143.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Caldarelli, S., Conti, F., Giuli, C., Tamoni, S. (1986). ¿ Por qué el abandono y la falta de motivación en el deportista? *Revista Educación Física y Deporte*, 8, 1-2.
- Callaghan, T., Tochat, P., Lillard, A., Claux, M. L., Odden, H., & Itakura, S. (2005). Synchrony in the onset of mental-state reasoning: Evidence from five cultures. *Psychological Science*, 16, 378–384.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579–620.
- Carlson, R. (1988). The socialization of elite tennis players in Sweden: An analysis of the players' backgrounds and development. *Sociology of Sport Journal*, 5, 241-256.
- Carmines, E., & Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7(1), 24-43.
- Cashmore, E. (1982) *Black Sportsmen*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cawley, J., Heckman, J., Lochner, L., & Vytlačil, E. (2000). Understanding the Role of Cognitive Ability in Accounting for the Recent Rise in the Economic Return to Education. In K. Arrow, S. Bowles, & S. Durlauf, *Meritocracy and Economic Inequality* (pp. 230-265). Princeton: Princeton University Press.
- Chappell, R., Jones, R. L., & Burden A. M. (1996) Racial participation and integration in English professional basketball, 1977–1994. *Sociology of Sport Journal*, 13, 300–310.
- Chase, M. (2001). Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(1), 47-54.
- Cheffers, J., Mancini, V., & Zaichowsky, L. (1976). The development of an elementary physical education attitude scale. *The Physical Educator*. 33, 30-33.
- Coakley, J. (1982). *Sport in society: issues and controversies* (2nd ed.). St. Louis: Times Mirror/Mosby.

- Coakley, J. (1992). Burn out among adolescent athletes: A personal failure or social problem? *Sociology of Sport Journal*, 9, 271-285.
- Coakley, J. (1993a). Socialization and sport. In R. N. Singer, M. Murph, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*, (pp. 371-586). New York: Macmillan.
- Coakley, J. (1993b). Sport and Socialization. *Exercise & Sport Sciences Reviews*, 21(1): 169-200.
- Coakley, J. (2001) *Sport in Society: Issues and Controversies*. New York, NY: McGraw- Hill Higher Education.
- Coakley, J., & White, A. (1999). Making decisions: how young people become involved and stay involved in sports. In J. Coakley and P. Donnelly, (eds). *Inside Sports*. London: Rutledge.
- Connell, R. (1990). An iron man: the body and some contradictions of hegemonic masculinity. In Messner, M. and Sabo, D. (Eds) *Sport, Men and the Gender Order; Critical Feminist Perspectives*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L., & Masterov, D. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E. Hanushek, & F. Welch, *Handbook of the Economics of Education* (pp. 698-812). Elsevier B.V.
- Currie, J. (2009). Healthy, Wealthy, and Wise: Socioeconomic Status, Poor Health in Childhood, and Human Capital Development. *Journal of Economic Literature* , 47(1), 87-122.
- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2010) "It's Been a Bit of a Rocky Start": Attitudes toward Physical Education following Transition. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 175-191.
- Dodge, K., Coie, J., Pettit, G., & Price, J. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1289-1309.
- Doliopouloua, E. & Rizoua, Ch. (2012). Greek kindergarten teachers' and parents' views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* 20(1), 133-147.

- Donnelly, P., & Young, K (1999). Rock climbers and rugby players: identity construction and confirmation. In J. Coakley & P. Donnelly *Inside Sports*. London: Rutledge.
- Dowell, L. (1971). Environmental factors of Childhood Competitive Athletics. *The Physical Educator*, 28(1), 17 - 21.
- Dunn, J. & Cutting, A. L. (1998). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201-219.
- Eccles, J. & Barber, B. (1999) Student council, volunteering, basketball, marching band: what kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43.
- Eitzen, D. & Sage, G. H. (1982) *Sociology of American Sport*. Dubuque, Iowa: WC Brown.
- Eitzen, D. S., & Sage, G. (1997) *Sociology of North American Sport*. Chicago: Brown and Benchmark.
- Elley, D. & Kirk, D. (2002) Developing citizenship through sport: the impact of a sport-based volunteer programme on young sport leaders. *Sport, Education and Society*, 7(2), 151–166.
- Singera E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(2), 172-184
- Emler, N. (1999). Moral Character. In V.J. Derlega, B.A. Winstead, & W.H. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research* (pp. 376-404). Chicago: Nelson-Hall.
- Erikson, E. (1997). *A Way of Looking at Things*. New York: W. W. Norton.
- Evans, J. & Roberts, G. C. (1987) Physical competence and the development of children's peer relations, *Quest*, 39, 25–35.
- Ewing, M., Gano-Overway, L., Branta, C., & Seefeldt, V. (2002). The role of sports in youth development. In M. Gatz (Ed.), *Paradoxes of youth and sport* (pp. 31-47). Albany, NY: State University of New York Press.
- Facio, A., & Micocci, E. (2003). Emerging adulthood in Argentina. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 100, 21–31.
- Flavell, J. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21–45.
- Folsom-Meek, S. (1992). A comparison of upper elementary school children's attitudes toward physical activity (ERIC) Document Reproduction Service No ED. 350.297.
- Frank, A. (1990). Bringing bodies back in: A decade review, *Theory, Culture & Society*, 7: 131-162.

- Fraser-Thomas, J. Cote, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy* 10(1), 19-40
- Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. In G. Caplan & S. Lebovici (Eds.), *Adolescence* (pp.5-10). New York: Basic Books.
- Freud, S. (1959). *Three Essays on Sexuality*. London: Hogarth.
- Fromberg, D. & Bergen, D. (2006), Introduction in, D.P. Fromberg and D. Bergen (Eds) *Play from birth to twelve: contexts, perspectives and meanings* (New York, Routledge).
- Furst, D. (1989). Sport role socialization: Initial entry into the sub-culture of officiating. *Journal of Sport Behavior*, 12, 4 1-52.
- Gable, R., & Wolf, M. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. (2nd ed.) Norweel, MA: Kluwer Academic.
- Gano-Overway, L., Guivernau, M., Magyar, T.M.,Waldron, J., & Ewing, M. (2005). Achievement goal perspectives, perceptions of the motivational climate, and sportspersonship: Individual and team effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 215-232.
- Gard, M., & Meyenn, R. (2000) Boys, bodies, pleasure and pain: interrogating contact sports in schools. *Sport, Education and Society*, 5(1) 19–34.
- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Education, Inc
- Gesell, A. (1950). *The First Five Years of Life*. London: Methuen.
- Ghiselli, E., Campbell, J., & Zedeck, S. (1981). *Measurement theory for the behavioral science*. San Francisco: Freeman.
- Giffin, H. (1982). *The metacommunicative process in a collective make- believe play*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado, Boulder.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students, *Journal of Youth and Adolescence* 20, 749-767.
- Gimpel, G., & Merrell, K. (1998). On the nature and value of social skills. In: G. Gimpel & K. Merrell (Eds.), *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment* (pp. 1-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191

- Gmitrova, V., Podhajecka, M. & Gmitrov, J. (2009) Children's play preferences: Implications for the preschool education *Early Child Development and Care*, 179(3), 339-351.
- Gosso, Y. & Carvalho, A. (2013). Play and cultural context. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Gosso-CarvalhoANGxp1.pdf>.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1993). Research article pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16(2), 145 -150.
- Grabe, M. (1981). School size and the importance of school activities. *Adolescence*, 16, 21-31.
- Green, B. C., & Chalip, L. (1997) Enduring involvement in youth soccer: the socialization of parent and child. *Journal of Leisure Research*, 29(1), 61–77.
- Greendorfer, S. L. (1991). Gender Role Stereotype and Early Childhood Socialization; in Cohen, G. L. (ed) *Women Sport: Issues and Controversies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Greendorfer, S. L. (1977). The role of socializing agents on female sports involvement. *Research Quarterly*, 48, 304-310.
- Greendorfer, S. L., & Lewko, J. (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research Quarterly*, 49, 146-152.
- Greendorfer, S. L., Blinde, E. M., & Pelligrini, A. M. (1986). Differences in Brazilian children's socialization into sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 21, 5 1-64.
- Guivernau, M., & Duda, L.J. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Development*, 31, 67-85.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 10-20.
- Hall, G. S. (1904). Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education. New York: Appleton.
- Heckman, J., & Masterov, D. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Science*, 29 (3), 1900-1902
- Hedstrom, R, Gould, D. (2004), *Research in Youth Sports: Critical Issues Status*.
- Higginson, D. (1985). The influence of socializing agents in the female sport socialisation process. *Adolescence*, 20, 73-82.
- Hinkley, T. Crawford, D. Salmon, J. Okely, A. & Hesketh, K. (2008). Preschool Children and Physical Activity: A Review of Correlates. *American Journal of Preventive Medicine*,

34(5), available at:
http://www.researchgate.net/publication/5445703_Preschool_children_and_physical_activity_a_review_of_correlates/file/9fcfd508a6ca44efd7.pdf

Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press. Available at: https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fart.yale.edu%2Ffile_columns%2F0000%2F1474%2Fhomo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf&ei=IMkBU5DpKZT20gWc14DYBw&usg=AFQjCNENLe6XvqEWYR7kogXXOvKC9U3opw&sig2=6jZ3yuHjHE1tWB3DN0LL9A.

Huizinga, J. (1955). *Homo ludens; a study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.

Iso-Ahola, S., & Hatfield, B. (1986). *Psychology of sports: A social psychological approach*. Dubuque, IA: Brown.

James, C. (1995) Negotiating school through sports: African Canadian youth strive for academic success, *Avante*, 1, 20–36.

Jensen , A. J. (2007) Socialization in emerging adulthood: From the family to the wider world, from socialization to self-socialization. In Grusec, Joan., & Hastings, Paul (eds) *Handbook in Socialization Theory and Research*, (pp: 208-232), New York, The Guilford Press.

Jones, B. A. (1998). A scale to measure the attitudes of school pupils toward their lesson in physical education. *Educational Studies*. 14(1), 51-63.

Josephine Institute Center for Sports Ethics (2006). *Survey of high school athletes 2006: Are coaches teaching our young athletes the right way to play?* CA: JICSE.

Kavussanu, M., & Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 1-18.

Kenyon, G. (1986). The significance of social theory in the development of sport Sociology. In C.R. Rees and A. Miracle, eds. *Sport and Social Theory*. (pp: 3-22). Champaign IL. Human Kinetics.

- Kenyon, G., & McPherson, B. D. (1973). Becoming involved in physical activity and sport: A process of socialization. In G. L. Rarick (Ed.). *Physical Activity, Human Growth and Development*, (pp. 303-332). New York: Academic Press.
- Kernan, M. (2007). *Play as a context for Early Learning and Development*. Available at: https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ncca.ie%2Fen%2FCurriculum_and_Assessment%2FEarly_Childhood_and_Primary_Education%2FEarly_Childhood_Education%2FHow_Aistear_was_developed%2FResearch_Papers%2FPlay_paper_summary.pdf&ei=y8YBU6f9FMzEtAbTx4CwDw&usg=AFQjCNFbBFfIJKC-7xCtUvegSYAOq7QJcA&sig2=LJ4nYLbiwZ9ag_wVq-vEQQ
- Kohn, A. (1986). No contest: *The case against competition*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koukouris, K. (1994). Constructed case studies: athletes' perspectives of disengaging from organized competitive sport. *Sociology of Sport Journal* 11(2), 114-139.
- Kutteroff, A., & Behrens, P. (2006). *KIM Studie 2006: Kinder und Medien, Computer und Internet*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Lanigan, J. (2014). Physical Activity for Young Children: A Quantitative Study of Child Care Providers' Knowledge, Attitudes, and Health Promotion Practices. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 11-18.
- Larson, R.W. & Verma, S. (1999) How children and adolescents spent time across the world: work, play, and developmental opportunities, *Psychological Bulletin*, 125, 701–736.
- LeBlanc, L. (1989). Let's play: Teaching social skills. *Day Care and Early Education* 16(3), 28-31
- Lee, K.M. (1992) *Effect of political socialization through sport on political attitude: an analytical survey*. Unpublished Dissertation Thesis. The University of Utah Pizarro, 1992
- Leonard, G. B. (1972). *The transformation: A Guide to the Inevitable Changes in Humankind*. New York: Delacorte Press
- Lerner, R. M. (2004b). Genes and the promotion of positive human development: Hereditarian versus developmental systems perspectives. In C. Garcia Coll, E. Bearer, & R. M. Lerner (Eds.). *Nature and nurture: The complex interplay of genetic and environmental influences on human behavior and development* (pp. 1-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lillemyra, Fr. Søbstad, Fr. Marderb, K. & Flowerdayc, T. (2010). Indigenous and non-Indigenous primary school students' attitudes on play, humour, learning and self-concept: a comparative perspective *European Early Childhood Education Research Journal* 18(2), 243-267.
- Litwin, M. S.(1995). *How to measure survey reliability and validity*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Long, B. C. (1985). Stress-management interventions: a 15-month follow-up of aerobic conditioning and stress inoculation training, *Cognitive Therapy and Research*, 9, 471-478.
- Loy, J.W. and McElvogue, J.F. (1970) Racial segregation in American sport. *International Review of Sport Sociology*, 5, 5–23.
- Lyokaa, P. A. (2007). Questioning the role of children's indigenous games of Africa on development of fundamental movement skills: a preliminary review. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(3), 343-364.
- Maccoby, E. (2007) Historical Overview of Socialization Research and Theory. In Grusec, Joan., & Hastings, Paul (eds) *Handbook in Socialization Theory and Research*, (pp: 13-42), New York, The Guilford Press
- MacPhail A. and Kirk D. (2006). Young People's Socialization into Sport: Experiencing the Specializing Phase. *Leisure Studies*, 25(1): 57–74.
- MacPhail, A. Gorely, T., & Kirk, D. (2003). Young People's Socialization into Sport: A Case Study of an Athletics Club. *Sport, Education and Society*, 8(2), 251-267.
- Mangan, J. A. (1981). *Athleticism in the Victorian and Edwardian public school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayseless, O.,&Scharf, M. (2003). What does it mean to be an adult? The Israeli experience. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 100, 5–20.
- McIntosh, P. C. (1957). *Landmarks in the History of Physical Education*. London: Rutledge.
- McKenzie, T. L. Alcaraz, J. E., & Sallis, J. F. (1994). Assessing children's liking for activity units in an elementary school physical education curriculum, *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 206 – 215.
- McLeod, S. A. (2009). *Attitudes and Behavior - Simply Psychology*. Retrieved from <http://www.simplypsychology.org/attitudes.html>
- McMillan, J.H., & Reed, D.F. (1994).at-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *Clearing House*, 67, 137-140.

- McPherson, B. D. (1981). Socialization into sport and through sport. In G. R. F. Luschen & G. H. Sage (Eds.). *Handbook of social science of sport* (pp. 400-414). Champaign, IL: Stipes.
- Melnick, M.J., Vanfossen, B.E., & Sabo, D.F. (1988). Developmental effects of athletic participation among high school girls. *Sociology of Sport Journal*, 5: 22-36.
- Mendez, J.L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73, 1085-1100.
- Mennesson, C. (2000). 'Hard' women and 'soft' women: the social construction of identities among female boxers. *International Review for the Sociology of Sport*, 35(1), 21-48.
- Miedel, W., & Reynolds, A. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Morgan, W. J. (1994). *Leftist Theories of Sport*. Chicago: University Press
- Mortimer J. T. M. & Simmons, R. G. (1978). Adult Socialization. *Annual Review of Sociology* 4, 421-54
- Mortimore, P. (Ed.) (1999). *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Murnane, R., Willett, J., & Levy, F. (1995). The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination. *The Review of Economics and Statistics*, 77 (2), 251-266.
- Nicholls, J.G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In S.G. Paris, G.M. Olson, & H.W. Stevenson (Eds.). *Learning and motivation in the classroom* (pp. 211-237). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G.C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- O'Hanlon, T. (1980). Interscholastic athletics 1900-1940: Shaping Citizens for Unequal Roles in the Modern Industrial State. *Educational Theory*, 30(2), 89-103
- Ogilvie, B., & Tutko, T. (1971). Sport: If you want to build character try something else. *Psychology Today*, 5, 60-63
- Omozeghian, G. (1995). *Comparative Education*. Agbor: P.O.N. Publishers Ltd.

- Orlick, T. D. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 426-429.
- Orlick, T. D. (1990). *In Pursuit of Excellence*. Champaign, IL: Leisure Press
- Osakwe, R. (2009). The Effect of Early Childhood Education Experience on the Academic Performances of Primary School Children. *Student Home Communication Science*, 3(2): 143-147.
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 267-275.
- Patterson, P., & Faucette, N. (1990). Children's attitudes toward physical activity in classes taught by specialist versus non-specialist PE teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 324-331.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford, UK and New York: Oxford University Press.
- Pellett, T. L. (1994). Children's stereotypical perceptions of physical activities: A K-12 analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 79(3), 1128 -1130.
- Phillips M. G. & Roper A. P. (2006). History of Physical Education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan. *Handbook of Physical Education* (pp. 123-141). London: Sage
- Pramling Samuelson, I. & Pramling, N. (2013). Play and learning. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 1-5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Pramling-Samuelson-PramlingANGxp1.pdf>.
- Proios, M., Doganis, G., & Athanailidis, I. (2004). Moral development and form of participation, type of sport, and sport experience. *Perceptual & Motor Skills*, 99, 633-642.
- Rees, C. R., Howell, F. M., & Miracle, A. W. (1990). Do high school sports build character? A quasi-experiment on a national sample. *The Social Science Journal*, 27, 303-315.
- Rigauer, B. (1981). *Sport and Work*. Columbia: University Press.
- Ritzer, G. (2005). *Encyclopedia of Social Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Rudman, W. J. (1989). Age and involvement in sport and physical activity. *Sociology of Sport Journal*, 6, 228-246.

- Russell, G.W. (1993). *The social psychology of sport*. New York: Springer-Verlag
- Sabo, D.F., Melnick, M.J., & Vanfossen, B.E. (1993). High school athletic participation and postsecondary educational and occupational mobility: A focus on race and gender. *Sociology of Sport Journal*, 10: 44-56.
- Safrit, M. J., & Wood, T. M. (1989). *Measurement Concept in physical education and exercise science*. Champaign: Human Kinetics.
- Sage, G. (1979). Sport and social sciences. *The annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 445(1): 1-14.
- Sage, G. (1988). Sport participation as a builder of character? *The World and I*, 3(10), 629-641.
- Scanlan, T. K. & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25-35.
- Scanlan, T. K. (1978). Sources of competitive stress in young female athletes. *Journal of Sport Psychology*, 1, 151-159.
- Scanlan, T. K., & Passer, M. W. (1978). Factors related to competitive stress among male youth sports participants. *Medicine and Science in Sports*, 10, 103-198.
- Schmitz, K. (1976). Sport and play: Suspension of the ordinary. In M. Hart (Ed.), *Sport in the sociocultural process* (pp. 35-48). Dubuque, IA: Brown.
- Schulz, L., Bonawitz, E. (2007). Serious fun: Preschoolers engage in more exploratory play when evidence is confounded. *Developmental Psychology*, 43(4), 1045-1050.
- Segrave, J. (1983) Sport and juvenile delinquency. In: R. Terjung, (Ed.) *Exercise and sport science review*, 11 (Philadelphia, Franklin Institute Press), 181–209.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York, NY: Springer
- Seppänen, P. (1982). Sport Clubs and Parents as Socializing Agents in Sport.
- Shepard, L. A. (1993). Evaluating test validity. *Review of Research in Education*, 19, 405-450.
- Shephard, R.J. and M. Cox (1980) Some characteristics of participants in an industrial fitness programme. *Journal of Applied Sport Sciences*, 5(2): 69-76.
- Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics

- Siedentop, D. (1994). *Sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1995). Junior sport and the evolution of sport cultures. *Keynote presentation to the Junior Sport Forum*. Auckland. New Zealand
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sills, D. L. (1988). Voluntary associations: sociological aspects, In *International Encyclopedia of social sciences*, New York, 167.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2002). *The Effective Pedagogy in the Early Years Project. A Confidential Report to the DfES*. London: London University Institute of Education.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Quality Teaching in the Early Years. In Anning, A., Cullen, J. & Fler, M. (Eds.). *Early Childhood Education: Society and Culture*. (pp. 137-148). London, Sage Publications.
- Skinner B F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Smith, P. K. & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. Rev ed. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp2.pdf>.
- Smith, P. K. (1998). Children's play and its role in early development: A re-evaluation of the 'Play Ethos'. In: Pellegrini AD, ed. *Psychological bases for early education*. (pp 207-226). New York, NY: John Wiley & Sons Ltd.
- Smith, T. (1983). On the validity of Inferences from Non-random Samples. *Journal of the Royal Statistical Society*, 146, 394-403
- Smoll, F.L., & Schutz, R.W. (1980). Children's attitudes toward physical activity: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology*. 2, 137-147.
- Snyder, C. R. & Spreitzer, E. A. (1976). Socialization into sport: Parent and child reverse and reciprocal effects. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 53, 263 – 266.

- Snyder, E. (1972). High school athletes and their coaches: Educational plans and advice. *Sociology of Education*, 45, 3 13-325.
- Snyder, E. E., & Spreitzer, E. (1983). *Social aspects of sport*. Englewood Cliffs,. N.J.: Prentice-Hall.
- Snyder, E., & Spreitzer, E. (1976). Correlates of sport participation among adolescent girls. *Research Quarterly*, 47, 804-809.
- Spady, W.G. (1970). Lament for the letterman: Effects of peer status and extracurricular activities on goals and achievement. *American Journal of Sociology*, 75: 680-702.
- Sparkes, A.C. (1999) Exploring body narratives. *Sport, Education and Society*, 4(1): 17– 30.
- Stephens, D.E., & Kavanagh, B. (2003). Aggression in Canadian youth ice hockey: The role of moral atmosphere. *International Sports Journal*, 7, 109-119.
- Stevenson, C. L. (1975). Socialization effects of participation in sport: a critical review of the research. *Research Quarterly* 46, 287-301.
- Stevenson, C. L. (1985). College Athletics and “Character”: The Decline and Fall of Socialization Research'. In D. Chu and J. Segrave (eds). *Sport and Higher Education*. (pp.249-255). Champaign Ill: Human Kinetics.
- Stevenson, C. L. (1999). Becoming an elite athlete: making decisions about identity. In J. Coakley and P. Donnelly, (eds). *Inside Sports*. London: Rutledge.
- Stevenson, M. J. (1998). Measuring the cognitive moral reasoning of collegiate student-athletes: The development of the Stevenson-Stoll Social Responsibility Questionnaire. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho.
- Stornes, T., & Ommundsen, Y. (2004). Achievement goals, motivational climate and sportpersonship: A study of young handball players. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 205-221.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K (2003), Μέθοδοι έρευνας στη φυσική δραστηριότητα (επ. Κατερολιώτης Κ), Αθηνά: Πασχαλίδης.
- Traub, P. E. (1994). *Reliability for the social sciences: Theory and application* (Vol. 3). Thousand Oaks, CA: Sage
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, Tr. (2011). ‘Good-fit’ teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly* 26(1), 110–123.

- Trevlas, E. Grammatikopoulos, V. Tsigilis, N. & Zachopoulou, E. (2003). Evaluating Playfulness: Construct Validity of the Children's Playfulness Scale. *Early Childhood Education Journal* 31(1), 33-39.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly* 23(4), 547–558
- Tucker, P. van Zandvoort, M. Burke, Sh. & Irwin, J. (2011). Physical activity at daycare: Childcare providers' perspectives for improvements *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 207-219.
- Turner, B. (1996). *The body and society*, London: Sage
- Van Cauwenberghe, E. Labarque, V. Gubbels, J. De Bourdeaudhuij, I. & Cardon, Gr. (2012). Preschooler's physical activity levels and associations with lesson context, teacher's behavior, and environment during preschool physical education. *Early Childhood Research Quarterly* 27(2), 221–230.
- Volger, C. C. & Schwartz, S. E. (1993). *The sociology of Sport*. Prentice. Hall
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wanke, L. M. Berger, B. G. (1990). The psychological and social benefits of sport and physical activity. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 167-182
- Warkins, J. L. (2004) *The socialization of the 2003 U.S.A. women's wheelchair basketball team*. Unpublished Dissertation Thesis. Ohio State University. Wang,
- Watson, J. B. (1928). *The Ways of Behaviorism*. New York, NY: Harper & Brothers Pub.
- Wentworth, W. (1980). *Context and understanding*. New York: Elsevier Press.
- Wheeler, G. (1996). Retirement investment in disability sport careers: an international study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16(3), 219-237.
- Woolger, C. & Power, T. G. (1988). *Socialization of competitive age group swimmers: A study of mother and father influences*. Paper presented at the Southwestern Society for Research in Human Development, Dallas, Texas.
- Woolger, C., & Power, T.G. (1993). Parent and sport socialization: Views from the achievement literature. *Journal of Sport Behavior*, 16(3), 171-189.
- Wright, A. D. & Cote', J. (2003) A retrospective analysis of leadership development through sport. *The Sport Psychologist*, 17, 268–291.

- Wright, J. and Clarke, G. (1999) Sport, the media and the construction of compulsory heterosexuality: a case study of women's rugby union. *International Review for the Sociology of Sport*, 34(3): 227–244.
- Yamaguchi, Y. (1984). A comparative study of adolescent socialization into sport: the case of Japan and Canada. *International Review for Sociology of Sport*, 19(1): 63-82.
- Yamaguchi, Y. (1987). A cross-national study of socialization into physical activity in corporate settings: The case of Japan & Canada. *Sociology of Sport Journal*, 4, 61-77.
- Yiannakis A, Melnick M (ed) (2001), *Contemporary issues of sociology of sport*, USA: Human Kinetics Publishers Inc.
- Zeece, P. & Graul, S. (1990). Learning to play: Playing to learn. *Day Care and Early Education* 18(1), 11-15.
- Αυγερινός Θ (2000), *Διδακτική και μεθοδική της αθλητικής αγωγής (Φυσικής Αγωγής)*, Αθήνα.
- Αυγερινός Θ (2007), *Κοινωνιολογία του αθλητισμού*, Θεσσαλονίκη: Universal Studio Press.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg
- Μαλάτος Α (2000). *Η επιστημολογική προσέγγιση του αθλητικού δικαίου*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2002). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας ΕΠΕ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τόμος 1). Αθήνα.
- Πελεγρίνης, Θ. (1997). *Ηθική Φιλοσοφία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σταμίρης Γ (1990). *Κοινωνιολογία του αθλητισμού*, Αθήνα: Ζήτα.
- Τριπόδης Ν (2006), *Η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός ως μία κοινωνική διαδικασία*
- Τσαούση, Α. (2006). Κοινωνικοποίηση. *Κοινωνιολογία των έμφυλων σχέσεων*.
- Φράγκος, Χρ. (2006). *Ψυχαγωγική παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ. Δαρδανός.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Φύλο

Αγόρι

☐

Κορίτσι

☐

	καθόλου	λίγο	μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Παιδαγωγικές & κοινωνικές αντιδράσεις					
1.1. Πειθαρχία					
A. Ανταποκρίνονται στο προπονητικό πρόγραμμα					
B. Ακολουθούν τις οδηγίες και τις υποδείξεις του προπονητή					
1.2. Αλληλεγγύη					
A. Αλληλοϋποστηρίζονται στη διεξαγωγή του ημερήσιου προπονητικού προγράμματος					
1.3. Συνεργασία					
A. Συνεργάζονται σ' όλες τις ανάγκες της προπόνησης					
1.4. Θάρρος, ριψοκινδυνότητα					
A. Εκτελούν κάθε δύσκολη άσκηση χωρίς φόβο και δισταγμό					
1.5. Χαλαρότητα περιβάλλοντος					
A. Προκαλείται ευχάριστη ατμόσφαιρα (εμφανίζονται χαρούμενα, απολαμβάνουν το περιβάλλον					
1.6. Συναίνεση					
A. Συναινούν στις απαιτήσεις του σωματείου και γενικά στις υποδείξεις του προπονητή ως προς τις ευρύτερες υποχρεώσεις τους					
2. Κοινωνικό-συναισθηματικές αντιδράσεις					
2.1. Δείχνουν αλληλεγγύη, αλληλοϋποστηρίζονται					
2.2. Συνεργάζονται, δουλεύουν μαζί					
2.3. Θάρρος, ριψοκινδυνότητα					
2.4. Χαλαρή ατμόσφαιρα, (γελούν, δείχνουν ικανοποίηση					
2.5. Συναινούν (δέχονται διάφορες καταστάσεις παθητικά, συμφωνούν, είναι υποχωρητικοί)					